

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Elvio de Carvalho

**A SALA DE AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS
TRANSFORMADORAS: INTERCULTURALIDADE E AMOROSIDADE
NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Santa Maria, RS
2016

Elvio de Carvalho

**A SALA DE AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS
TRANSFORMADORAS: INTERCULTURALIDADE E AMOROSIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Carvalho, Elvio de

A sala de aula de filosofia como espaço de vivências transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente / Elvio de Carvalho.- 2016.

132 p.; 30 cm

Orientador: Valdo Hermes de Lima Barcelos
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Educação Formação humana 2. Liberdade I. Barcelos, Valdo Hermes de Lima II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Elvio de Carvalho. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: helviodecarvalho@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Projeto de Tese

A SALA DE AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS
TRANSFORMADORAS: INTERCULTURALIDADE E AMOROSIDADE
NA FORMAÇÃO DOCENTE

Elaborado por
Elvio de Carvalho

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof. Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



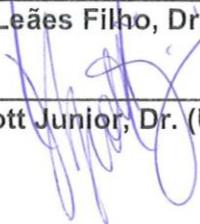
Prof. Elenor Kunz, Dr. (UFSC)



Prof^a Helenise Sangoi Antunes, Dr^a. (UFSM)



Prof. Wenceslau Leães Filho, Dr. (UFSM)



Prof. Valmor Scott Junior, Dr. (UFPEL)

Santa Maria, 09 de dezembro de 2016.



O pensador - Rodin

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. VALDO H. L. BARCELOS, pelo incentivo, dedicação e presteza no auxílio às atividades e discussões sobre o andamento deste projeto de Tese de Conclusão do Curso de Doutorado em Educação. Aos professores da banca, pelo seu espírito inovador e empreendedor na tarefa de multiplicar os conhecimentos, apontando a importância de buscar novos olhares para o trabalho de pesquisa. Agradeço especialmente os demais idealizadores, coordenadores e funcionários da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. A todos os professores e seus convidados pelo carinho, dedicação e entusiasmo demonstrados ao longo do Curso. Particularmente, à Coordenação do Curso pela dedicação inequívoca, por não pouparem esforços como interlocutores dos alunos. Aos colegas de classe, pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais numa rara demonstração de amizade e solidariedade. Às nossas famílias, pela paciência em tolerar a nossa ausência. E, finalmente, à sociedade pela oportunidade e pelo privilégio que nos foram dados em compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este Curso, perceber e atentar para a relevância de temas que não faziam parte, em profundidade, das nossas vidas.

"Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde.... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática"

(Paulo Freire)

RESUMO

A SALA DE AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS: INTERCULTURALIDADE E AMOROSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

AUTOR: Elvio de Carvalho

ORIENTADOR: PROF. DR. Valdo Hermes de Lima Barcelos

O tema desta investigação está centrado na formação do professor de Filosofia tendo como base da mesma aspectos da interculturalidade e da amorosidade como vivências significativas no processo de formação docente. Tal perspectiva aponta para o desenvolvimento de uma prática pedagógica emancipadora entre professor/aluno. O espaço investigativo é determinado como sendo o contexto da sala de aula de uma Escola Pública Estadual da cidade de Rosário do Sul - RS. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de se refletir sobre a ação do professor de Filosofia, fazendo-se necessário um entendimento acerca dos saberes e fazeres que a academia está proporcionando a esse profissional da educação. Diante de tais considerações, apontamos como elemento significativo as limitações de uma prática pedagógica que desconsidera a cultura e as vivências de vida do aluno, visto que, para a construção do conhecimento, o desejo pelo aprendizado é necessário. Dessa forma, o reconhecimento e a relação afetiva é condição básica para uma emancipação pessoal e social do sujeito. A afetividade nesse contexto de investigação é percebida como uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Além disso, compreendemos que o professor precisa desenvolver uma visão crítica para auxiliar na construção de um educar a partir do real, da cultura, do cognitivo e do afetivo. Entendemos que a emancipação está calcada no saber e no fazer docente, nas relações de afeto, respeito e reconhecimento como possibilidades de reconstruir e reinventar a história e o conhecimento como parte fundamental à liberdade.

Palavras-chave: Educação Formação humana. Liberdade.

ABSTRACT

THE CLASSROOM OF FILOSOFIA AS VIVENCE MANUFACTURING FACILITIES: INTERCULTURALITY AND LOVELINESS IN TEACHER TRAINING

AUTHOR: ELVIO DE CARVALHO
SUPERVISOR: PROF. DR. VALDO HERMES DE LIMA BARCELOS

The theme of this research is focused on the training of professor of philosophy based on the same aspects of intercultural and loveliness. For the teacher can develop an emancipatory pedagogical practice teacher / pupil in exchange for meaningful experiences. Investigative space is determined as the classroom context of a Public School in the city of Rosário do Sul - RS. In this sense, we noted the need to reflect on the action of Philosophy teacher making it necessary to an understanding about the knowledge and practices that the academy is providing this professional education. Given these considerations point out as significant element the limitations of a pedagogical practice that ignores the culture and life experiences of the student, since for the construction of knowledge the desire for learning is required. Thus, affective relationship is a prerequisite for a personal and social emancipation of the subject. The affection in this research context is perceived as a broader meaning, referring to the experiences of individuals and forms of more complex and essentially human expression. .In Addition, we understand that the teacher needs to develop a critical approach to help build a school from the real, the significant and love. For this, we point out that emancipation is grounded in the knowledge and the teacher do in the relations of affection, respect and recognition as possibilities to rebuild and reinvent the history and knowledge as a fundamental part of freedom.

Keywords: Education. Human formation. Freedom.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – Paulo Freire	25
Imagem 2 – Aristóteles	35
Imagem 3 – Metodologia	61
Imagem 4 – Diálogo	69
Imagem 5 – Bertrand Russell	85
Imagem 6 – Paulo Freire	105

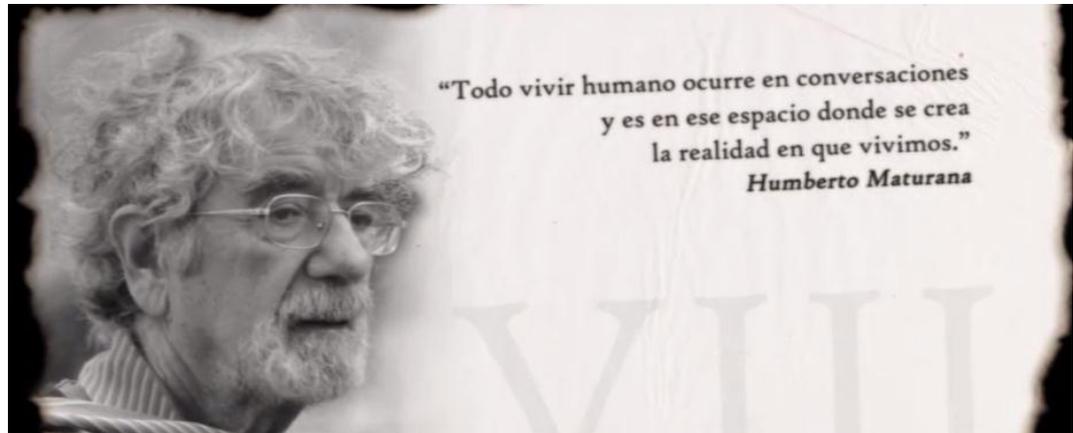
SUMÁRIO

NOTA DE APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	25
1 FORMAÇÃO DOCENTE: A INTERCULTURALIDADE E A AMOROSIDADE COMO POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA LIBERTADORA	35
1.1 REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE	35
1.1.1 A importância da prática libertadora no processo formativo do professor de Filosofia.....	40
1.2 AS POSSIBILIDADES DA INTERCULTURALIDADE E DA AMOROSIDADE RESSIGNIFICAREM A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE	46
1.2.1 A interculturalidade como possibilidades de emancipação	46
1.2.2 A amorosidade como possibilidade de emancipação	49
1.2.2.1 <i>Amorosidade na prática docente.....</i>	<i>53</i>
1.3 BIOLOGIA DO AMAR: QUAL A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA EVOLUÇÃO HUMANA?.....	56
2 PASSOS DA INVESTIGAÇÃO	61
2.1 METODOLOGIA: DADOS E ANÁLISES	61
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	64
2.3 SUJEITOS E QUESTÕES NORTEADORAS	65
2.3.1 Sujeitos	65
2.3.2 Questões de pesquisa para os alunos	66
2.3.3 Questões de pesquisa para os professores	67
3 DÍALOGO ENTRE SUJEITOS: VIVÊNCIAS, CULTURA, SOLIDARIEDADE E RECONHECIMENTO MÚTUO.....	69
3.1 A PRIMEIRA QUESTÃO COM ALUNOS DA TURMA “A”	70
3.1.1 O reconhecimento do outro como postura profissional amorosa	70
3.2 SEGUNDA QUESTÃO COM ALUNOS DA TURMA “A”	77
3.2.1 Conexões afetuosas para uma educação emancipadora.....	78
4 A MEDIAÇÃO DA FILOSOFIA ENQUANTO POSSIBILIDADES NO PROCESSO EMANCIPATÓRIO DO ALUNO	85
4.1 A FILOSOFIA ENQUANTO POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS.....	85
4.2 VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS EM SALA DE AULA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	87
4.2.1 Primeira questão com a turma B	89
4.2.2 Segunda questão com a turma B	89
4.3 O PROFESSOR ENQUANTO SUJEITO DO PROCESSO INVESTIGATIVO.....	100
5 CONSIDERAÇÕES QUE MARCAM O ENTRELAÇAMENTO AFETIVO NOS PROCESSOS DA FORMAÇÃO E DO APRENDIZADO.....	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	117

ANEXOS	123
ANEXO A – TESE	125
ANEXO B – TEMÁTICA	126
ANEXO C – ROTEIRO DE QUESTÕES	128
ANEXO D – CARTA CESSÃO	130
ANEXO E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (UFSM)	131
ANEXO F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (ESCOLA)	132

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Imagem 1 – Maturana



Fonte: Disponível em: <http://sociologandoudea.blogspot.com.br/2014/08/las-emociones-son-el-fundamento-de-todo.html>

O trabalho de pesquisa está centrado na formação do professor de Filosofia por meio de trocas e de experiências: interculturais e amorosas, na relação professor-aluno, em sala de aula, em duas turmas do Ensino Médio de uma escola pública estadual. A pesquisa é desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – RS, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

As informações e dados que permeiam a pesquisa são pautados pelas experiências, vivências e ensejos que se confrontam com a minha trajetória de vida como sujeito e professor. Caminhos que constituem o modo de ser de cada indivíduo na sua trajetória social e profissional, visando, com isso, uma maior autonomia dos sujeitos.

Na condição de docente, e, a partir de experiências, buscas e conflitos, faço uma breve retrospectiva dos contextos da minha trajetória de vida. Entre as quais, o profissionalismo, a amorosidade e, principalmente, o olhar para o outro se manifestam como possibilidades de emancipação pessoal, profissional, humana e social. Dentro dessas perspectivas, vislumbro uma educação de qualidade e libertadora.

Minha família é de Santa Maria/RS. Nasci e me criei no interior, lugar de motivações junto à natureza. Espaço que me proporcionou uma vida boa, feliz e com muitas realizações, mas, também, com dificuldades, todas superadas. O contexto da

escola e da sala de aula, o aprender, fez parte de um desafio constante e instigante, a figura do professor e seus ensinamentos, fazendo alusões do que era mais peculiar do nosso dia a dia.

Dessa forma, a interação e as trocas de vivências que cercavam o cotidiano da infância, com seus encantos e descobertas, ou o faz de conta eram o momento mais esperado nas interações com amigos na escola. Dessa forma, o espaço destinado ao intervalo fazia da escola algo muito bom, pois nesse momento, éramos amigos, desafiadores, heróis, vilões e tudo que pudesse passar pela imaginação dos “afortunados” que naquele espaço se encontravam.

Os anos foram passando e a criança tornou-se jovem e adulto, trazendo na bagagem da vida as vivências significativas dessa interação entre culturas e vivências significativas de cada um. A escola foi e ainda é significativa, por aqueles momentos muito felizes, instigados pelo aprender e pelo compartilhar, e, acima de tudo, pelo afeto e pelos atos de amorosidade.

Como já relatei em outros momentos de minha vida acadêmica, ao ingressar no Ensino Superior na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), escolhi a profissão de professor, na área de Filosofia, pois a ideia de trabalhar no contexto da escola era motivador. Ao concluir o curso, senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos e dar continuidade a minha formação. Entrei para um grupo de pesquisa no Centro de Educação (CE/UFSM), que trabalhava com projetos de extensão nas escolas públicas, com a temática da formação continuada de professores. Foi onde tive contato com a Escola Básica. Momentos memoráveis do meu processo de formação e aprendizado no contexto da escola pública.

Nesse processo de construção de conhecimento e de descoberta do mundo, fui percebendo que a mudança começa pelas nossas ações, a partir do lugar em que habitamos, por isso a vontade de buscar mais, com a finalidade de ampliar horizontes. Minha formação e minha prática passam a serem prioridades. Dessa forma, o querer profissionalizar-se faz parte de minha história e do meu caminho enquanto profissional da educação.

Desse modo, me interessei por trabalhar filosofia com jovens e crianças. Em 2012, entrei no programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado, na Universidade Federal de Santa Maria, com o tema: a sala de aula como espaço de formação docente por meio da ludicidade e da amorosidade na formação docente. Compreendo que nossas escolhas estão ligadas às vivências significativas da

trajetória de vida. E a conclusão do mesmo, em 2014, só veio a confirmar minhas expectativas com relação à formação e à possibilidade de transformação pessoal e profissional.

Em 2014, mais um desafio a ser alcançado, o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, em nível de Doutorado. Tal acontecimento lançou-me no caminho de novos desafios. Novamente me deparei com a tarefa de compreender os processos e os fenômenos que cercam a formação e a prática docente, agora, por um viés da interculturalidade e da amorosidade em sala de aula com alunos do Ensino Médio, lugar de minha atual atuação como docente.

Nesse sentido, a formação docente, em um primeiro momento, configura-se como um processo marcado por movimentos, ações, descobertas, construções e desconstruções ao longo da vida pessoal, base para a formalização profissional. Com isso, torna-se mais fácil e coerente caminhar em uma perspectiva de ampliar os conhecimentos técnicos e científicos pelas bases teóricas e epistemológicas, pois a convicção e os desejos pessoais quanto à profissão estão presentes e latentes. Saberes que marcam uma prática pedagógica significativa em sala de aula.

Nesse sentido, acredito que o processo formativo do professor leva em consideração o contexto em que os sujeitos se desenvolvem. Seja no espaço social, familiar e escolar. O espaço escolar, mais especificamente o da sala de aula, principal espaço de atuação e de ressignificação profissional docente. Tal espaço faz parte das expectativas formativas do professor. Para isso, investigar a prática com ênfase à interculturalidade e à amorosidade nos processos que marcam o desenvolvimento intelectual, social e profissional do sujeito, pode contribuir, social e academicamente, com novas possibilidades para a qualidade da formação intelectual, social e humana do professor e, conseqüentemente, a do aluno.

Para desenvolver a pesquisa, o contexto investigativo é pensado na estratégia de estudo com onze alunos de duas turmas, nas quais o sujeito participa voluntariamente. Uma turma no primeiro ano do Ensino Médio e outra, no segundo ano do Ensino Médio, de uma Escola Pública Estadual da cidade de Rosário do Sul – RS, e dois professores de Filosofia de Instituições da mesma cidade. A escolha dos sujeitos, no contexto da pesquisa, é orientada pela mediaticidade com a mesma.

Para desenvolver o presente trabalho, estamos nos embasando na metodologia de Pesquisa Qualitativa. Na produção das informações, foi elaborado questionário para alunos das turmas que atuo como docente de Filosofia, bem como

para professores de Filosofia de instituições aleatórias. Assim, procuramos analisar prováveis informações que se estabeleçam como possíveis contributos teóricos e práticos para mediar a formação docente do professor de Filosofia do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, a formação docente, para atuar no Ensino Médio de Filosofia, tem na prática pedagógica o elemento fundamental para resgatar os fenômenos da cultura de cada sujeito em comum, tornando o aprendizado um processo de ressignificação da formação humana.

Para abranger aspectos sociológicos e epistemológicos da profissão, é importante observar que ela se caracteriza por dois aspectos: o formativo (epistemológico) e a prática. Pode-se dizer que ser profissional da educação é pertencer a uma categoria particularizada. Uma profissão cuja principal função é formar e educar para dar conta das particularidades da vida. Assim, a formação do professor pode resultar de uma relação teórica e prática na sua ação pedagógica em sala de aula, que busque dar voz e vez às vivências significativas do cotidiano social das pessoas, amarrando essas vivências às transformações culturais, sociais e políticas do mundo.

Desse modo, a prática docente é um ato que se caracteriza a partir de uma ação fundamentada teoricamente e envolve o fazer pedagógico. Pode ser entendida como toda a ação do professor sobre a natureza humana e científica. Nessa mesma compreensão, ressalta-se a importância da teoria na formação docente, a qual emprega e atribui qualidades para uma ação contextualizada, cujos saberes teóricos se articulam aos saberes da prática pedagógica e humana, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Além disso, a teoria é, também, orientadora de uma ação que permite intervir ou mudar a realidade. A prática neste cenário marcado por conflitos sociais e profissionais complementa o sentido da teorização na ação pedagógica. A teoria é, indiscutivelmente, o ponto de partida da prática do professor.

Para fundamentar tais concepções, apontamos estudos de Nóvoa, (1992) o qual resgata o campo profissional como espaço determinante para a formação do professor. Processo esse que evidencia o valor que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Nesse sentido, a história de vida e o papel social de cada sujeito, ao se colocar diante da responsabilidade em assumir e exercer a profissão, constitui mais uma possibilidade na busca da ressignificação profissional e das práticas significativas.

Como que esse campo profissional docente, enquanto espaço de experiências, conflitos, superação e transformação, pode contribuir na formação do professor de Filosofia? Ele pode colaborar na construção de uma identidade própria, visto que, com as histórias pessoais sobre as experiências, tais fatos permitirão fazer um portfólio de conhecimentos, saberes e competências, ao mesmo tempo em que estimulará o sujeito a criar no presente, a partir de suas vivências e memórias, exercícios democráticos e reais no processo de formação e aprendizado. Não se trata de um enfoque unilateral de formação, uma vez que a história de cada professor encontra-se sempre inserida em seus lugares de trabalho e vinculada à realidade dos sujeitos aprendentes.

Freire (2007) é uma referência segura para compreender a formação e a prática docente. Para Freire, esse processo formativo é entendido como um método de desenvolvimento contínuo, por ser essa construção imbricada num processo de relações pessoais, sociais e profissionais. Destaca ainda o papel social do professor diante de sua prática. Contribui significativamente ao dizer que “saber que devo respeitar à autonomia e a identidade do educando, exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber” (FREIRE, 2007, p. 61). Freire (2007) chama isso de saber necessário à prática educativa. Nesse sentido, ensinar exige respeito e autonomia. Aspectos fundamentais na formação do docente.

Assim, podemos pensar na prática pedagógica emancipadora, no contexto da sala de aula como uma das possibilidades importantes da formação do professor. Sua atuação no espaço da sala de aula ocupa importante espaço simbólico, tanto na construção do conhecimento quanto no desenvolvimento humano dos sujeitos. A expressão emancipadora é abordada, aqui, no sentido de fortalecer os processos de construção da autonomia do professor e desenvolve a capacidade de criticidade, sensibilidade e liberdade, como características necessárias para a formação de pessoas em geral e para o exercício responsável e coerente à cidadania.

Levando em consideração estas questões introdutórias, colocou-se o seguinte tema de pesquisa:

- A sala de aula como espaço de formação do professor de Filosofia por meio de trocas e de vivências: interculturais e amorosas.

A partir da temática proposta, definimos a seguinte questão geradora de pesquisa:

- Como pensar uma formação do professor de Filosofia no Ensino Médio que contemple as vivências interculturais e amorosas no seu cotidiano da sala de aula?
- Objetivo:
Contribuir com elementos teóricos e epistemológicos para a formação do professor de Filosofia no Ensino Médio a partir da troca de vivências culturais na relação professor/aluno, tendo como base afetiva a amorosidade.

Para alcançar o objetivo geral, definimos os seguintes passos de pesquisa:

I – Levantar elementos teóricos e epistemológicos para fundamentar os processos da formação do professor de Filosofia do Ensino Médio, tendo como base as vivências pedagógicas no contexto da sala de aula;

II – Buscar referências e dados teóricos das categorias interculturalidade e amorosidade, a fim de estudar se há possibilidades de reciprocidade nas trocas de vivências docente/discente, que envolva o uso das mesmas no processo formativo, tanto do professor quanto do aluno;

III – Analisar, compreender e apontar possibilidades de ressignificação da formação e da prática docente com base nas trocas de vivências interculturais e de amorosidade dos sujeitos da pesquisa.

A partir dessas informações, apontamos a seguinte Tese: A formação do professor de Filosofia, para uma prática pedagógica emancipadora no contexto da sala de aula, tem como alicerce fundamental a interculturalidade e a amorosidade.

INTRODUÇÃO

Imagem 1 – Paulo Freire



Fonte: Disponível em: <http://kdfrases.com/frase/139366>.

A presente Tese, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem como finalidade a aprovação parcial à conclusão do Curso de Doutorado em Educação e a obtenção do grau de Doutor em Educação. É desenvolvido dentro da Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. O Tema desta investigação está centrado na formação do professor de Filosofia por meio de trocas e de vivências: interculturais e amorosas na relação professor aluno.

Nesse estudo, propomo-nos a refletir sobre a temática da formação docente, tendo como protagonistas o professor de Filosofia do Ensino Médio e o aluno. O campo de estudo se dá a partir da interculturalidade, da amorosidade e da sua prática dentro dessa complexidade cultural e das possíveis trocas de informações e experiências. Por isso, entendemos que a formação docente não pode ficar restrita ao contexto acadêmico e suas políticas de formação.

O espaço escolar, mais especificamente o da sala de aula, faz parte das perspectivas formativas do professor conectado com o mundo e suas transformações. Para isso, investigar os processos e os fenômenos que marcam a trajetória formativa pode contribuir, social e academicamente, com novas possibilidades para a qualidade, não só da formação docente, mas com a emancipação e a liberdade do aluno.

Nesse sentido, quando nos referimos à formação docente, não estamos nos atendo à formação acadêmica restritamente, é mais amplo. Estamos falando de criticidade, valores, moral, ética, cultura, amorosidade, alteridade, sensibilidade, conhecimento de mundo, reconhecimento do outro etc. Ter um diploma e conhecer tendências educacionais, matrizes e teorias não significa, necessariamente, que o docente esteja preparado para trabalhar com educação, formação e emancipação.

Nóvoa (1995, p. 25) aponta que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”. Além disso, a formação do professor também é uma representação da aprendizagem que teve no contexto da instituição de ensino que estudou, visto que grande parte da bagagem cultural docente foi constituída no contexto da Escola Básica. Dessa forma, a formação para uma prática libertadora exige um olhar humano ao outro. Particularidade fundamental ao professor de Filosofia.

Ao escrever sobre a Pedagogia da Conscientização, um legado de Paulo Freire para a formação de professores, Freitas (2004, p. 171) revela que a conscientização funciona como uma perspectiva da globalidade para a formação docente. Isto é, “uma postura crítica produto-produtora de esperança, de alegria e de curiosidade”. Na compreensão da autora, tal perspectiva não se restringe à realização de desejos particulares imediatos, mas, sim, ações que considere a complexidade do cotidiano da escola e as culturas que a constitui.

O que buscamos nessa reflexão é essa circularidade entre a práxis educativa libertadora e a postura profissional do professor diante de uma educação de qualidade. Para isso, a aproximação com o aluno enquanto sujeito dotado de vivências e com a possibilidade de desempenhar um papel fundamental frente a um diálogo aberto e democrático.

A formação para uma prática libertadora está intimamente ligada ao fazer sobre a reflexão crítica. Freire aponta que: “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica” (FREIRE, 1993, p. 40). E mais, “O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 2007, p. 43). A prática crítica e reflexiva, que conduz o pensar coerente, envolve o movimento dinâmico, “dialético, entre o

fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2007, p. 42-43). Por isso é que na formação permanente “dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2007, p. 43).

Desse modo, a perspectiva de mudanças na educação para o terceiro milênio, entre outras coisas, está imbricada na formação crítica, na práxis libertadora, na compreensão das complexidades das relações sociais, na diversidade cultural e no olhar sensível ao outro. Tais fenômenos requerem novas maneiras de se elaborar o conhecimento e a pesquisa no contexto acadêmico, assim como a prática pedagógica no contexto da escola.

Compreendemos que, devido às complexas relações entre os fenômenos culturais e às grandes mudanças e avanços sociais, políticos e econômicos ocorridos no mundo e nas ciências, a formação e a prática docente acabaram se distanciando do conceito de perspectiva e progresso. A educação alicerçou-se na perspectiva do progresso positivista, privilegiando o econômico. Para uma educação de qualidade para o terceiro milênio, se aposta em uma perspectiva no sentido de projeto, utopia, sonho, esperança e no progresso humano, social, na qualidade de vida e na harmonia.

O progresso positivista determinou um processo de fragmentação de códigos culturais e o sistema educacional não conseguiu acompanhar tais mudanças, principalmente a da cultura tecnológica de informações e conhecimentos da nova era de redes sociais. Para Hall (2005), dissolveram-se as distâncias e as barreiras criadas entre sujeitos, dessa forma, as culturas e suas formas de manifestação estão cada vez mais estreitas e articulam-se por completo, tornando o mundo cada vez mais interconectado em suas novas combinações espaço-tempo, O que é um desafio permanente para os docentes.

A partir dessas análises da complexidade político-social, considerando a área do conhecimento humano, se faz necessária uma reflexão sobre tais questões, pois compreendemos que há novas perspectivas e possibilidades para a formação do sujeito, levando em consideração esse novo cenário social.

Pelas vivências adquiridas no contexto da escola, percebemos que a mesma, de um modo geral, não tem conseguido acompanhar e dar conta de tais mudanças culturais que vem ocorrendo no mundo. Parece ter dificuldades em reconhecer que grande parte da população não mais se enquadra nos parâmetros tradicionais e/ou padrões universalistas de culturas hegemônicas. A ideia de autonomia e liberdade

está na perspectiva do respeito e reconhecimento das diferentes culturas, valorizando as histórias, experiências, costumes e valores, pois a prática docente se fundamenta essencialmente em aspectos da afetividade enquanto elemento base para a construção do conhecimento e da liberdade.

Engelmann (1978), em seus estudos na área da psicologia comportamental, aponta a afetividade como elemento fundamental da relação humana. Em nossos estudos, aproveitamos tais fundamentações como base prática e pedagógica nas relações professor/aluno. Assim como o autor, concordamos que o mais importante a ser compreendido nesse processo da aprendizagem e autonomia crítica do aluno são as ações, reações e atitudes dos sujeitos com relação ao outro.

Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contextos (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (ENGELMANN, 1978, p. 130-131).

Para Engelmann (1978), os fenômenos afetivos são de natureza subjetiva, mas esse fato não os torna independentes da ação do meio sociocultural onde os sujeitos estejam trocando experiências. Desse modo, podemos apontar conjecturas que as vivências significativas podem marcar e determinar um sentimento afetivo, nem só com os sujeitos em uma relação social, mas também com a natureza, a história e os objetos que o cercam.

Por tudo isso, focamos nosso trabalho nessa perspectiva da formação docente a partir de sua prática, levando em consideração aspectos da cultura da interculturalidade, da amorosidade e da dialogicidade, visto que, ignorar as vivências significativas do sujeito, contribuir com o afastamento e o baixo interesse do jovem pela escola, pois, quando a escola não valoriza seus saberes, também não os aceitam e nem os valorizam dentro desse contexto da educação.

Na compreensão de Figueiredo (2011a), é fundamental que se crie espaços para que a cultura do outro seja valorizada e reconhecida a partir da troca de vivências e da dialogicidade, teoria defendida por Figueiredo (2003) como Pedagogia Eco-relacional Freiriana. Para o autor, a intencionalidade de propor um diálogo entre educação Intercultural e a Pedagogia Eco-Relacional é expô-las em suas interconexões como uma escolha, uma possibilidade para ponderar novos caminhos de uma práxis educativa.

A perspectiva da Pedagogia Eco-relacional se caracteriza a partir da finalidade de tornar abrangentes as dimensões sociais, histórica, política e ambiental aos paradigmas emergentes na intenção de articular uma relação mais coerente com o outro, viabilizando uma cultura dialógica pautada na práxis.

A educação pautada numa concepção Eco-relacional freireana requer: a compreensão do humano em sua multidimensionalidade: afetiva, espiritual, cognitiva, sensitiva, sensório-motora; reconhecer a multidimensionalidade do mundo: ecológica, social, ética, cultural, política, física, espiritual (FIGUEIREDO, 2011a, p. 78).

A perspectiva pedagógica Freiriana, apontada por Figueiredo (2011a), tem um papel fundamental na formação docente, principalmente quando a academia leva para discussão o problema da formação humana na educação. A Universidade tem como um de seus compromissos sociais desenvolver espaços para a afetividade, onde sujeitos com base na interação social construam com um saber contextualizado e compartilhado. O exercício da alteridade e das múltiplas-linguagens se constituem e se catalisam a partir do diálogo.

A formação docente, quando tecida de forma relacional e contextualizada, privilegia uma dinâmica que se estabelece por meio da dialogicidade e do compartilhamento de experiências, em todos os níveis de socialização, produção e corporificação de conhecimentos e saberes. Através da vivência de relações dialógicas, inicia-se a percepção e o reconhecimento de que cada ser é único, e que cada um percebe de um jeito, que o é próprio; tem-se a aprendizagem do respeito ao outr@ como legítimo outr@¹, para a convivência solidária e respeitosa (FIGUEIREDO; SILVA, 2011, p. 125).

Nesse sentido, compreendemos o quanto é necessário trabalhar o currículo escolar e acadêmico em uma perspectiva dialógica, pois essa práxis se apresenta como possibilidades para superar conflitos e fenômenos sociais, políticos e culturais enfrentados pela comunidade acadêmica e escolar ao longo dos séculos na educação brasileira, marcada por matrizes ideológicas forjadas pelo sistema de ensino tradicional.

Tratando-se do Ensino de Filosofia, o qual tem seus conteúdos voltados para o questionamento e a reflexão dos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos, é notória a necessidade de se ampliar os canais de comunicação

¹ Com o “@” o autor usa simultaneamente os gêneros feminino e masculino. Ao invés de usar os substantivos e complementa nominal no masculino, gramaticalmente correto, utiliza este símbolo para levantar a questão política e cultural do sexismo de nossa linguagem, que transforma o masculino no genérico.

dialógica entre sujeitos que interagem por questões de conflito e desconstruções em um ambiente chamado sala de aula, local onde as manifestações acontecem por um viés ideológico, crenças ou superstições.

As manifestações, independentes de crenças e ideologias, são válidas, embora nem sempre com legitimidades, pois são construídas pelo senso comum. Dessa forma, as opiniões com base nesse paradigma podem ser transformadas coerentemente, mas nunca impedidas e rechaçadas em detrimento de outras. Por isso, o direito à liberdade de expressão na dialogicidade.

Reafirmamos, assim como Nóvoa (1992a), que o processo de mudança acontece de fato quando passa pela formação do professor. Nesse sentido, a ação docente está imbricada na sua formação. Tal perspectiva da prática libertadora está centrada ou enraizada em uma perspectiva da interculturalidade e da amorosidade, visto que, para se romper com velhos paradigmas de educação, começemos a superar conceitos hegemônicos da formação e da construção do conhecimento.

Esse ato pedagógico coloca o indivíduo na condição de sujeito participativo de suas experiências, da sua cultura de origem. Tais fatos criam estratégias para a prática pedagógica que atenda aos interesses de todos os grupos presentes no contexto da escola. Essa perspectiva não só engrandece a formação do professor, como, também, possibilita aos alunos uma reflexão sobre a complexidade da sociedade contemporânea, assim como das questões nela presentes: exclusão social, diversidade cultural, globalização, economia, política, saúde, educação, trabalho, liberdade, felicidade, responsabilidade com o meio ambiente, sustentabilidade, alteridade, entre outras questões.

Outro aspecto importante quando falamos de uma perspectiva intercultural para a educação é quando trabalhamos com o aproveitamento da riqueza presente na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações presentes nas aulas de Filosofia. Fleuri (2003) aponta que a perspectiva intercultural na educação caracteriza-se como um meio para pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é indispensável que o docente, além de uma boa formação, tenha como princípio pedagógico para as suas aulas a perspectiva da interculturalidade. Não é admissível procedimentos isolados, pois os sujeitos envolvidos com a educação de qualidade querem um processo de ensino aprendizagem com autonomia e liberdade, forjado, além da razão, por atos de amor.

Tais reflexões sobre a educação enquanto prática de liberdade concebe a mesma a importância do ato de amor. O sentido de educar em um mundo de complexidades culturais, o ato de ensinar se caracteriza por uma ação transformadora pela prática do professor. Ele apresenta e representa o mundo diante das novas gerações, demonstrando que é necessário preservar o que há de bom e, ao mesmo tempo, tornar-se autor de suas histórias na construção de um mundo melhor. Com isso, ele estimula no aluno a capacidade de pensar, de julgar e de cuidar do mundo.

Na compreensão de Freire (1996, p. 79-80), a “educação é um ato de amor”, sentimento em que homens e mulheres se veem como seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender, pois “não há diálogo [...] se não há amor ao mundo e aos homens, não é possível compreender e viver o mundo, o qual é um ato de criação e recriação”. A relação pedagógica, quando perpassada pela afetividade, pela intelectualidade e pela dialogicidade, oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização.

Nesse processo construtivo do conhecimento, a partir de estudos e reflexões apontados por autores, entre eles Maturana (1997), a sociedade se constitui por pessoas que, através do conviver e do comunicar em e, com todos os seus sentidos e técnicas, se constituem e se constroem na cultura. E, com isso, também constroem as culturas. É um tripé fundamental para a vida: cultura, humano e sociedade. É uma construção que se dá pela comunhão, e não pela divisão. Segundo Maturana (1997), tudo o que enviamos de forma humana ou não para a cultura, inexoravelmente retorna.

Por esse viés, a sociedade só se constitui como tal a partir dos enlaces de cooperação e construção. Dessa forma, quando se rompe laços, desintegram-se o conviver, o bem viver em sociedade, fragmentam-se as relações de ternura, amizade, respeito e solidariedade. Em sala de aula, na relação professor/aluno, vimos que tais características são muito presentes.

Ao refletirmos sobre aspectos da formação profissional aliada à prática docente e sua contribuição para uma formação educativa emancipadora, apontamos o trabalho de Barcelos (2006, p. 584), o qual orienta para um pensamento sobre o processo de construção do conhecimento em uma perspectiva humana, levando em consideração a emoção, a amorosidade e o cuidado com o outro. Um cuidado motivado pela alteridade e afeto, e não pela disputa, pelo jogo ou pela concorrência.

“É desta perspectiva que partem muitos dos estudos de Maturana, para quem o ato de aprender se constitui num fenômeno complexo que envolve as múltiplas dimensões do humano em seu indissociável processo de ser e de estar no mundo”.

Nesse sentido, o ato de educar está intimamente relacionado ao afeto, às relações sociais e trocas de vivências significativas, do reconhecimento do outro e do respeito às diferentes culturas e saberes. Categorias e conceitos que andam bem próximas do conviver e do fazer dos sujeitos, porém, a difícil tarefa de compreender e ouvir o outro tornam as relações pessoais e sociais cada vez mais complexas. Daí a necessidade de se buscar, a partir de um diálogo aberto, tendo a reciprocidade afetiva como elemento fundamental, a práxis da alteridade.

Barcelos (2006, p. 584) estabelece pontos fundamentais para uma educação emancipadora e libertária, entre eles estão a referência social e individual do espaço e do tempo em que acontecem nossas vidas. Nesse sentido, é fundamental um olhar crítico e humano sobre os processos de aprendizagem que privilegiem a liberdade e o ato amoroso nas relações pedagógicas. Além disso, “o cuidado de si, como pressuposto para a aprendizagem de qualquer conhecimento; o reconhecimento do outro como legítimo na sua diferença e em seu modo de ser e de estar no mundo”.

No entanto, todas essas referências e possibilidades, de um modo geral, não se constituem e se protagonizam como cenário comum a todos os docentes no espaço de formação no interior da academia, ponto de partida fundamental à prática docente. Visto que, pelas experiências e vivências no contexto da instituição do Ensino Básico, ao interagirmos com práticas pedagógicas, percebemos que ainda não se conseguiu fazer da disciplina uma possibilidade efetiva para ampliar os horizontes críticos do sujeito. Além disso, por enquanto, é complexo, de um modo geral, estabelecer uma relação de respeito mútuo, responsabilidade, amorosidade, comprometimento, solidariedade, criticidade e autonomia do sujeito no contexto escolar.

Diante disso, em nosso trabalho, apontamos alguns fatores que marcam essa cultura separatista da prática docente do aprendizado. O primeiro fator a ser repensado, debatido e avaliado é a própria formação do professor de Filosofia. O atual modelo não dá conta em atender as novas gerações de jovens com acesso a informações instantâneas via internet, Facebook, whatsapp e etc. Eles estão conectados vinte quatro horas por dia com o mundo. Uma aula de Filosofia nos

moldes da formação pelo currículo acadêmico atual, se não repensado, continuará alimentando um processo de aprendizagem totalmente descolado da realidade cultural desses adolescentes.

Diante disso, os conflitos começam a brotar de todos os cantos da sala de aula e o professor, diante disso, apela para as representações nos moldes que foi escolarizado e, mais tarde, vivenciado nos bancos da universidade. Transmissão de conteúdos sem muita conexão com a realidade social e cultural do aluno.

O currículo da academia, aos poucos, vem se adequando a essas mudanças sociais e culturais. Justamente pelo fato de que o jovem e o adolescente querem ser ouvidos, eles têm vidas e experiências que precisam ser respeitadas. Suas dúvidas e angústias podem se transformar em energia no processo de aprendizagem. E, nesse processo, o professor assume o papel de intermediador. Porém, sua formação precisa ser referenciada em bases que defenda, entre outras coisas, a interculturalidade e a amorosidade no processo mediador da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Tais reflexões são elementos fundamentais na didática pedagógica elaborada e executada pelo docente, ampliando, assim, as experiências significativas para sua formação. Dessa forma, buscamos compreender as relações professor e aluno no processo da construção do conhecimento e das trocas de experiências significativas, tendo a cultura e o amor como elementos fundamentais de interação pessoal e social. Nesse sentido, buscamos apontar novos conceitos que venham a se constituir como possíveis elementos teóricos na mediação de práticas emancipadoras, tanto do professor quanto do aluno. Julgamos oportuno interagir com pressupostos teóricos, entre eles, Fleuri (2003), Maturana (2004), Nóvoa (1992), Freire (2007), Barcelos (2006), entre outros pesquisadores relevantes à pesquisa, profissionais com referências no campo da interculturalidade, da amorosidade, da prática e da formação docente.

Consideramos importante deixar esclarecido ao leitor que nosso trabalho não se apresenta como uma proposta de verdade universal, ele está investigando questões bem particulares de uma determinada comunidade escolar. Isso significa que os fenômenos aqui levantados não são os mesmos de outros grupos. Também é importante lembrar que no universo das pesquisas humanas, não trabalhamos com verdades absolutas e, sim, com possibilidades e singularidades.

Desse modo, desejamos que nosso trabalho possa servir de inspiração para que pesquisadores, educadores, programas sociais e instituições de ensino levem-no como referência para seus projetos e possíveis problemas. É possível, também, que os problemas aqui apontados já tenham sido superados por outras comunidades, mas as causas e características podem ser também diferentes, cabendo uma investigação mais aprofundada.

O contexto da pesquisa qualitativa foca dois sujeitos: o aluno e o professor de Filosofia. A escolha do sujeito aluno do Ensino Médio na disciplina de Filosofia, bem como docentes de Filosofia no Ensino Médio, foi orientada pela proximidade com o pesquisador e com as vivências sociais, culturais, políticas e econômicas da sua realidade, convergindo-se em um mesmo contexto, a sala de aula, lugar de trocas e transformações que são marcadas pela presença e/ou ausência de uma prática que privilegie as categorias de interculturalidade e amorosidade.

Desse modo, os dados e informações consistem fontes de conhecimento, a fim de reconhecer e compreender as situações, costumes e atitudes predominantes nas práticas, trocas e experiências entre professor/aluno. Para a organização e análise dos dados, utilizamos de uma análise que propiciou o entendimento e a compreensão dos fenômenos que cercam a formação e a prática docente no contexto de sala de aula.

1 FORMAÇÃO DOCENTE: A INTERCULTURALIDADE E A AMOROSIDADE COMO POSSIBILIDADES DE RESSIGIFICAÇÃO DA PRÁTICA LIBERTADORA

Imagem 2 – Aristóteles



Fonte: Disponível em: <http://pastoralescolarcjsj.blogspot.com.br/2013/11/a-educacao-com-afeto-na-pedagogia-do.html>.

1.1 REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Cada vez que se deposita toda a sabedoria num grupo humano, seja este o dos militares, dos filósofos, dos técnicos, dos proletários ou qualquer outro, gera-se uma tirania, porque se nega os outros. Agora estamos ao ponto de fazer isto entregando a sabedoria [...], evitar tal alienação se somos capazes vive-la, reconhecendo que o fato o mundo que vivemos nós os constituímos todos num conviver, no qual nós somos o âmbito natural que nos sustenta (MATURANA, 2002, p. 79).

Esta citação faz pensarmos que abrir mão daquilo que temos é permitir que o explorador passe a ensinar o que não pertence ao nosso mundo, a descontinuidade dessa ideologia no convívio com o outro faz nascer a sabedoria que está em cada um, não aquela escrita nos livros. Assim sendo, o caminho está aberto para muitas interrogações.

Que profissional docente a academia está formando? Para quem e para que? Quais são os pesos e as medidas que se consideram mais importantes para tal formação: cognitivo, afetivo, cultural, conteúdos, experiências de vida? Ela está conseguindo fazer as devidas articulações com tais elementos: sociais, políticos, econômicos, cognitivos, culturais e afetivos? A formação docente é fragmentada e desarticulada com a realidade dos sujeitos? Diante de tais questionamentos, a formação docente tornou-se um tema inesgotável, justamente por sua grande complexidade. Muitas são as questões que acercam, em virtude disso, buscamos respostas que apontem para possíveis saídas.

Nóvoa (1995) já alertava para algumas lacunas no processo formativo docente, elementos que podem assinalar algumas reflexões atuais acerca dos nossos questionamentos, dentro do campo da formação e da atuação docente. Segundo ele,

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

A formação docente que habitualmente nos deparamos, nesse contexto social, está mais articulada por um viés da formação vinculada a parâmetros do Sistema, um peso morto, burocrático e hierarquizado. Uma formação sistemática e com fortes aspectos técnicos, no qual o docente diplomado tem grandes chances de se tornar um transmissor de conteúdos, pois o que estamos presenciando na Escola Básica não é uma ação pedagógica libertadora, seja pelo diálogo, seja pelo aprendizado.

O professor, de um modo geral, não está conseguindo despertar o desejo do aluno, esse despertar de sentidos acontece a partir do estímulo que o sujeito recebe. A curiosidade é o elemento básico para o aprendizado e a construção do conhecimento, nesse sentido, o professor tem uma grande responsabilidade por ser o profissional dos sentidos.

A autonomia intelectual, tanto do professor de Filosofia quanto do aluno do Ensino Básico, passa pelo reconhecimento de suas experiências, valorizando-se a

bagagem cultural de cada um. Com isso, o professor de Filosofia que irá trabalhar com tais peculiaridades da existência de cada sujeito em sala de aula precisa, necessariamente, dar conta em articular os conteúdos com a vida dos seus alunos, dando conta dos fenômenos culturais, afetivos, sociais, políticos etc., respeitando e considerando o contexto social e histórico em que o aluno está inserido.

A academia, independentemente de disciplinas curriculares, pode priorizar a formação docente calcada em concepções como: a base do conhecimento é a curiosidade; a validade do conhecimento se dá com o compartilhamento; ideias a partir da prática e reflexão na prática; o conhecimento é uma condição para a liberdade; leitura de mundo a partir da realidade para compreender a realidade; o conflito gera diálogo que se soma na busca de soluções; afeto, respeito e reconhecimento como alavanca da autoestima.

O professor, em sua base formativa, precisa ser estimulado a dar atenção especial às dimensões pessoais do aluno. Trabalhar o diálogo, a afetividade e a cultura como aspectos fundamentais no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Fortalecer uma relação de comunicação que defina a prática pedagógica como instrumento de aproximação entre o mundo, o conhecimento e a vida.

Para isso, terá que valorizar o esforço e o trabalho dos alunos, cobrando deles responsabilidade e compromisso com a construção do conhecimento, oportunizando um diálogo aberto e democrático dos sujeitos no espaço público da educação. Para este repensar da formação docente, torna-se fundamental essa discussão acerca do processo de aprendizagem, do conhecimento, da afetividade, da amorosidade e da dialogicidade como práxis na educação.

A conceitualização da educação dialógica Freiriana por Figueiredo (2007) apresenta a perspectiva Pedagógica Eco-Relacional como perspectiva formativa no diálogo, na afetividade e na amorosidade. Segundo Figueiredo (2009^a), ela se desenvolve e se concretiza na ação contextualizada, no reconhecimento do outro, na constituição de grupos-aprendentes em busca de um saber comum articulado entre diversos conhecimentos e saberes.

Figueiredo (2010) destaca a importância da Perspectiva Eco-Relacional em sua interconexão com a dialógica Freiriana. Segundo ele, o diálogo potencializa e torna-se a essência dessa perspectiva, que apresenta as relações autênticas como ponto principal do crescimento humano, visto que as relações autênticas só se

materializam no diálogo, potencializando as dimensões afetivas entre sujeitos em busca de conhecimento de mundo. Figueiredo (2007) compreende como indispensável à dimensão afetiva enquanto elemento impulsionador das características evolutivas da natureza.

Desse modo, a amorização, fator que lhe caracteriza, significando o respeito ao outro enquanto legítimo outro, torna-se o elo capaz de produzir o dever ser, na superação do ser em si, atualizando potências latentes (FIGUEIREDO, 2007, p. 59).

Com esse entendimento, percebemos que a necessidade da amorosidade na educação dialógica é mais do que importante, é essencial, pois faz parte do processo natural da civilidade humana. A formação docente, assim como os processos da construção do conhecimento no contexto escolar, tem a possibilidade de aproximar os pensamentos das ciências do pensamento afetivo. O equilíbrio entre a razão e a emoção é o ponto para se chegar à liberdade e a felicidade.

Bachelard (1985, p. 39) afirma que “o pensamento científico é um pensamento comprometido” Ou seja, podemos pensar a construção do conhecimento questionando o próprio conhecimento, num movimento dinâmico e incessante. Lopes (1999, p. 113) argumenta que “a ciência não reproduz uma verdade (...) cada ciência produz sua verdade e organiza os critérios de análise da veracidade de um conhecimento. Mas a lógica da verdade atual da ciência não é a lógica da verdade de sempre: as verdades são sempre provisórias”. Repensar o sistema curricular da formação de professores é envolver, tanto uma discussão epistemológica acerca dos conteúdos ditos específicos, como da própria constituição destes conteúdos a partir das complexidades culturais, políticas, humanas e afetivas.

Parte da complexidade que cerca a formação docente está nos fenômenos oriundos de determinadas teorias de construção de conhecimento que ainda sustentam parte dos cursos de formação de professores. São procedentes de uma concepção positivista de ser humano, que ainda se reflete nas práticas pedagógicas de profissionais no contexto escolar. Deixando uma perspectiva negativa de formação e de desenvolvimento humano para a sociedade contemporânea.

O pensar complexo Morin (1997) nos remete à compreensão de que não há possibilidades de transmissão de conhecimento único, verdadeiro e imutável como a constituição do pensamento científico moderno nos fez crer. A relação

professor/aluno mediado pelo conhecimento é, por si só, uma relação entre subjetividades complexas e em permanente reconstrução do cotidiano social.

Essa reconstrução começaria lá na tenra infância, porta de entrada do futuro profissional da educação no contexto escolar. Maturana (2004) sintetiza esta ideia quando afirma que viver plenamente é conhecer. Portanto, para repensar uma formação docente que incorpore a perspectiva de uma construção de conhecimento, a partir de experiências de vida e conhecimento de mundo, como fator fundamental do próprio processo de viver do ser humano, é fundamental que pensemos esta formação a partir da complexidade cultural, da conexão afetiva e da curiosidade.

E, nesse sentido, Maturana (2004) justifica seu pensamento dialogando com o professor, apontando a necessidade de uma prática responsável diante do aluno.

Não traiam as crianças! Não prometa acolhê-los quando os vai desconsiderá-los. Não prometa que vai levá-los a brincar quando vai ordená-los que se sentem e fiquem quietos. Porque o que um professor faz, às vezes, sem dar-se conta, é claro, é frequentemente trair as crianças em função do que ele quer que elas façam. Por um lado os acolhe, mas na realidade os distingue, então a criança vive isso como uma traição. Um menino que está chegando na escola infantil e o professor diz “venha aqui, você vai brincar com as outras crianças!” e depois que o menino aceita isso ele diz “Bom, agora fica sentadinho aqui!”, vive isso é uma traição. As crianças sabem exatamente quando alguém promete algo e não cumpre, e vivem isso como uma traição. Isso gera dor e produz sentimentos, por que é uma negação de nossa condição amorosa (MATURANA, 2004, 12).

O pensamento de Maturana (2004) se manifesta como uma possibilidade de construirmos um novo modo de pensar uma formação docente mais crítica, libertadora e humana. Apresenta-nos um convite para a transformação no modo de ver e questionar a complexidade do mundo, a respeito da condição de existir, do ser nesse contexto imbricado pelas diferenças, do real que se apresenta e da capacidade de analisar o mundo e as coisas que o cercam.

Maturana (2004) afirma que a crença cega ou ingênua em determinadas teorias filosóficas tem possibilitado a justificação da dominação e do controle. Para o autor, isso acontece porque ainda vivemos em uma cultura constituída em torno da apropriação, da autoridade, da obediência e da submissão. Uma tradição que estimula a compreensão de que as coisas são assim.

Fazendo uma autoanálise do contexto da frase de Freire, a compreensão mais coerente é de que as coisas estão assim, justamente, por que é do interesse das normas dessa cultura do controle. Por isso, acreditamos, assim como Freire (2007), que o processo de mudança começa justamente no momento em que não

aceitamos essa premissa de que as coisas são assim, mas a convicção de que as coisas estão assim, desse modo, podem ser mudadas. Nessa perspectiva, recorreremos novamente a Freire (2007), quando afirma que a realidade não é assim, está assim, logo, pode ser mudada.

1.1.1 A importância da prática libertadora no processo formativo do professor de Filosofia

Quando falamos em prática docente na Escola Básica, não nos referimos àquela prática marcada por costumes tradicionais no processo de aprendizado e construção do conhecimento. Tal prática está culturalmente engessada na teoria do estímulo resposta, visando uma avaliação pós-exposição de conteúdos. E, juntando com a dinâmica curricular fragmentada por disciplinas, sem fazer muita conexão com as mudanças sociais, culturais da nova sociedade globalizada e conectada virtualmente, temos um verdadeiro depósito de informações acríticas.

Desse modo, estamos falando de uma prática na formação docente como práxis, por entendermos que a liberdade e a autonomia crítica se constroem pelo caminho do conhecimento, do diálogo e do reconhecimento. Compartilhar tais experiências é expor tudo que está guardado. Freire (1996) descreve exatamente o que seria esse depósito de informações acríticas.

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 1996, p. 66).

Contestar tal prática e repensar o modo de interação com as complexidades culturais do mundo atual, da mesma forma que redefinir o olhar sensível à condição do outro, é possível desenvolver uma concepção libertadora na relação professor/aluno, na tarefa árdua, porém prazerosa, do processo da construção do conhecimento.

A prática está intrinsecamente conectada com a reflexão da prática e a teoria. Sem essa conexão o conhecimento é pura transmissão linear de conteúdos. Reflete um pensamento que não se enquadra com as necessidades atuais do ser humano.

Entendemos a prática como toda a ação concreta, crítica e reflexiva do professor para compreender fenômenos sobre a natureza, objetos e sobre o próprio homem. Da mesma forma, entendemos a teoria como sendo a organização das representações que o sujeito constrói a respeito de objetos ou fenômenos, num sistema conceitual, elaborado segundo critérios compartilhados. São concepções que o professor de Filosofia precisa saber e cultivar no exercício pedagógico. Com relação a isso, Kuenzer (2004, p. 75) explica que “a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata; é preciso ver além da imediatez”. Em outras palavras, ação e reflexão.

É importante compreender que a ação de ampliar o conhecimento não se constitui privilegiando o trabalho teórico que se dá no pensamento, pois é esse movimento do pensamento ao relacionar-se com a dimensão da realidade, da cultura e das experiências de vida que, por aproximações cada vez mais significativas, são construídos os sentidos e os significados da complexidade cultural do mundo. É importante ressaltar que a prática docente, ao considerar apenas uma das dimensões, seja a prática ou a teoria, na sua ação pedagógica, sem dúvida, além de provocar uma desintegração do conhecimento teórico articulado com a prática, vai afastar o aluno de seus sentidos básicos no processo de aprendizagem: o desejo e a curiosidade.

Ressaltamos o papel fundamental da academia nesse processo da formação docente para uma prática emancipadora. Primeiramente, com aspectos culturais e afetivos e, conseqüentemente, articulações entre a teoria crítica e a prática reflexiva libertadora, as quais empregam e atribuem qualidades para uma ação contextualizada, cujos saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Define-se, assim, a formação do professor de Filosofia a partir de uma prática acadêmica que ensina a valorizar, respeitar e reconhecer a cultura do sujeito, criando um vínculo afetivo nas relações professor/aluno. Essa perspectiva configura a formação como um processo contínuo e inacabado.

Nesse universo da globalização e das complexidades culturais, a reflexão crítica é elemento fundamental para uma ação libertadora. O fazer pedagógico é a atividade docente que se situa no contexto da vida do sujeito a partir de suas representações, saberes e singularidades, elementos que permeiam os conflitos do

seu cotidiano. Em seu dia a dia da prática em sala de aula, o professor pode estimular em seus alunos a curiosidade, o desejo e o prazer em descobrir o mundo. Para isso, tem que estar preparado para lidar com os anseios, as dúvidas, as incertezas, o medo e a resistência. Ressignificar sua prática em sala de aula, exige um postura coerente com relação à teoria e à prática, do cognitivo com o afetivo, da cultura social com a realidade de mundo.

Há uma importância muito significativa da teoria crítica e da prática reflexiva libertadora na formação e no fazer docente. A teoria, além de compartilhada, tem a incumbência de documentar o existente, é também orientadora de uma ação que permite mudar uma determinada realidade. A prática docente, neste cenário marcado por conflitos culturais, políticos, econômicos e afetivos, concretiza a ação pedagógica, ela, indiscutivelmente, dá sentido e significado ao processo de aprendizado e da construção do conhecimento.

Visualizando a prática docente de uma forma reflexiva e humana, Maturana (2011) considera que:

Nós, seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que se desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Valorizar a razão e a racionalidade como expressões básicas da existência humana é positivo, mas desvalorizar as emoções – que também são expressões fundamentais dessa mesma existência – não o é. As emoções são disposições corporais (estruturais) dinâmicas que especificam, a cada instante, o domínio de ações em que um animal opera nesse instante. Isso se manifesta pelo fato de que, na vida cotidiana, distinguimos diferentes emoções nos seres humanos e em outros animais diferenciando os diversos domínios de ações (domínios comportamentais) em que eles se movem (MATURANA, 2011, p. 221).

Conhecimento crítico e reflexivo que todo professor em seu processo formativo constrói. Com essas informações, o professor tem a possibilidade de trabalhar na companhia de seus alunos, uma realidade mais ampla sobre todas essas construções que limitam o desenvolvimento crítico e humano do sujeito. A partir das descobertas e considerações interativas, professor/aluno, cada sujeito pode expressar as representações de mundo a partir de sua realidade. Ao interagir com os demais, cada sujeito pode desenvolver um pensamento particular mais elaborado das coisas e das suas emoções. O sujeito que conhece e compreende a si mesmo tem mais chance de compreender e conhecer o outro.

Nóvoa (1992) aponta a prática docente e a reflexão crítica como processos determinantes para a formação docente. Ação que evidencia o valor que caracteriza

a maneira como cada um se sente e se diz professor. No entanto, Nóvoa (1992) ressalta que o profissional docente há séculos é marcado pela desvalorização social e econômica, restringindo sua imagem política e social a mero agente transmissor de conhecimentos elaborados.

Além disso, a normatização dos espaços e da política de formação nas academias de Ensino Superior restringem sua participação nas mudanças curriculares significativas. Os formadores de formadores cada vez mais são levados a cumprir papéis burocráticos e transmissores de conteúdos. Por mais que busquem alternativas, os mecanismos e dispositivos vão estar lá, dificultando seu caminho. Porém, romper com tais empecilhos também faz parte do importante processo de resignificação da profissão docente.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devida aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (NÓVOA, 1992, p. 16).

O que Nóvoa (1992) descreve é possivelmente um dos fatores que interfere negativamente na profissão do professor e da sua representação como sujeito do contexto educacional responsável pela emancipação crítica, social e humana. Diante disso, compreender tais fenômenos a partir da pesquisa, da informação e da formação fortalece as dinâmicas intelectuais na busca de mudanças significativas no processo de emancipação do sujeito, seja ele professor, seja ele aluno.

Essa ação emancipadora desenvolvida pelo professor de Filosofia é compreendida como processo de desenvolvimento humano. Do ponto de vista emancipador, esse exercício poderá se estender por todos os momentos do aprendizado do aluno. Freire (2007) contribui significativamente com este pensar sobre a prática pedagógica no contexto escolar. Em uma de suas passagens na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire destaca o papel social do professor diante de sua prática em sala de aula. Segundo ele,

O professor que desrespeitar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, o professor que ironizar o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se

furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, é nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeitar à autonomia e a identidade do educando, exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber (FREIRE, 2007, p. 59-61).

Com isso, na compreensão de Freire (2007), ensinar exige respeito e autonomia. Concepção que ao ser compartilhada e reinventada na formação inicial e continuada do professor de Filosofia, faz a diferença. A academia não pode negar isso ao futuro docente em virtude das sistematizações que cercam a política curricular da formação. Freire (2007) chama isso de saberes necessários à prática educativa.

Todo docente já foi discente. Desse modo, o professor, quando for exercer sua prática pedagógica em sala de aula, irá rememorar essa peculiaridade de sua vida, pois somos seres em movimento e em transformação e precisamos superar vivências frustradas e ampliar as significativas em nossa vida escolar. Freire (2007) aponta que somos seres inacabados em pleno processo de transformação cercados de múltiplas vivências.

Dessa forma, quem teve um processo formativo/educativo respeitado sabe dizer por que é interessante o afeto e o diálogo respeitoso. A criança, o jovem e o adolescente que viver intensamente o processo escolar, com possibilidades reais de: dialogar, brincar, interagir, experimentar, criar, descobrir, terão mais chances de serem realizados, felizes e livres. Freire (1991, p. 121) diz que a “abertura para a realidade é que nos torna um “ente” de relações”.

A dialogicidade harmoniosa tem presença contínua nas relações afetivas e sociais entre professor/aluno. Pesquisadores como Leite e Tagliaferro (2005) apontam a afetividade como elemento significativo nos processos de desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, as interações que ocorrem no contexto

escolar marcada pela afetividade contribuem diretamente com a aprendizagem, na construção de novos conhecimentos, na autonomia e, principalmente, na autoestima dos sujeitos.

O processo de ensino-aprendizagem, atividade consciente do ser humano, não envolve somente questões cognitivas. No entanto, durante décadas, a visão dicotomizada do ser humano, afeto/cognição, influenciou profundamente a área educacional, gerando uma ênfase quase exclusiva no processo de transmissão do conhecimento, envolvendo apenas suas dimensões cognitivas. Mais recentemente, a partir de pressupostos teóricos com fortes marcas nos determinantes sociais da aprendizagem, a concepção de homem tem se transformado, dando origem a uma visão integradora que defende a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos. Na educação, isso tem implicado numa revisão das práticas pedagógicas, pois, a partir dessa visão integradora, é preciso caracterizar as relações de ensino aprendizagem também enquanto um processo afetivo (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 258).

Nesse sentido, compreendemos que a educação emancipadora tem mais chances de sucesso, a partir de uma relação cognitiva, dialógica e afetiva com reconhecimento do outro a partir das trocas culturais e vivências significativas. Por isso, apostamos em um ambiente escolar propício ao diálogo e às reflexões críticas. Freire (1996) contribui com nosso trabalho ao dizer em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, que a condição para ser professor é a convicção de ter autonomia, estimulando esta mesma autonomia aos educandos.

Contribuindo com Freire (1986), Figueiredo (2009^a) reafirma a importância da afetividade e da amorosidade nas relações pedagógicas educativas construídas na dialogicidade. Na perspectiva do autor, sem a condição afetiva conscientemente estabelecida nas relações socioeducativas, dificilmente acontecerá uma relação de respeito e solidariedade entre docente e discente:

Somente em ambientes constituídos com base na afetividade solidária e democrática podemos pensar em potencializar relações autênticas, pensadas no contexto da autonomia, que não se opõem à interdependência; parceria, “supra alteridade”, ou seja, a disposição de se colocar no lugar d@ outr@ cognitiva, afetiva, sensitiva e intuitivamente; ao reconhecimento d@ educand@ como “autor(a) epistêmico (FIGUEIREDO, 2009a, p. 59).

Romper com as práticas tradicionais de ensino que se entrelaçam sordateiramente entre as ações inovadoras para uma educação de qualidade e humanizadora, faz parte do compromisso ético do profissional da educação que busca alternativas para desenvolver projetos que corporize a essência da afetividade.

1.2 AS POSSIBILIDADES DA INTERCULTURALIDADE E DA AMOROSIDADE RESSIGNIFICAREM A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

1.2.1 A interculturalidade como possibilidades de emancipação

O aumento da oferta de conteúdos da mídia pode dar lugar a uma falsa diversidade que oculta o fato de que a algumas pessoas só interessa comunicar com as que partilham as mesmas referências culturais [...]. A criação artística e todas as formas de inovações que abrangem o conjunto das atividades humanas podem ser consideradas como fontes primordiais da imaginação da diversidade cultural (Relatório Mundial da Unesco).²

A citação acima demonstra uma reflexão sobre um momento incomunicável, caso a pessoa fique fechada no seu mundo, na sua cultura³ e, paradoxalmente, a cisão com essa condição virá se cada lugar vier a expressar os seus afazeres a partir dos seus modos e formas de vida.

De um modo geral, a partir de nossas vivências e participação nas mudanças do contemporâneo, podemos dizer que o conceito de interculturalidade tem uma forte relação com a educação, visto que a interculturalidade é um fenômeno intrinsecamente ligado às vivências de vida do mundo contemporâneo da globalização. Ela se constitui pelos desafios lançados pela sociedade e suas implicações: afetivas, sociais, culturais, econômicas, políticas, éticas, identitárias e etc.

A perspectiva da interculturalidade não se aplica somente como propósito da formação do docente e do discente, mas também a integração dos grupos no todo social, perante o individualismo e a cultura consumista e imediatista da globalização homogênea e segregadora. Tem uma perspectiva democrática, para além do comum do real e do senso comum. É a própria superação dos hermetismos sociais do Estado-Nação. É também a oposição à hegemonia de culturas sobre outras. Nesse sentido, a interculturalidade é um dos instrumentos de amenização e reorganização da sociedade contemporânea. Está para além do materialismo

² Disponível em: unesdoc.unesco.org/imagens/0018/001847/184755. Acessado em: 14/05/2015.

³ Para Bourdieu (2007) a cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas e problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte de invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares.

político-econômico, contribui com a reconstrução de valores culturais, a preservação de culturas e a valorização da formação para a cidadania.

Segundo Figueiredo (2010), a educação intercultural tem como propósito viabilizar outra leitura possível das relações educativas e mesmo da sociedade a partir do reconhecimento do outro e da cultura do diálogo, visto que essa rede de trocas de vivências é que possibilita uma legítima construção de saberes. Para o autor, a perspectiva intercultural é fundamental para problematizar os processos educativos que, de um modo geral, se distanciaram da história e da existência dos sujeitos em sociedade, além de vincularem-se a uma perspectiva acrítica, homogeneizando e segregando a vida em sociedade.

Para Figueiredo (2010), diferente do multiculturalismo a interculturalidade caracteriza-se por reconhecer as distinções culturais de cada sujeito e grupos sociais. Também valoriza a potencialidade educativa dos conflitos inerentes e decorrente das relações sociais. As interações, reciprocidade e as adversidades entre grupos diferentes são percebidas como fator de enriquecimento cultural mútuo. O multiculturalismo reconhece tudo isso, porém, a partir da sua cultura própria. Para o autor, esse relativismo pode justificar a fragmentação, os guetos culturais, que pode reproduzir desigualdades e discriminações sociais. Justifica-se a emergência da perspectiva intercultural como oposição ao papel reducionista do multiculturalismo.

A educação e a formação pela perspectiva Intercultural tem como ponto de partida a criação de condições para a troca recíproca de informações, pois tal perspectiva nos leva a um grau de consciência com relação a nossa própria cultura, a partir do momento em que nos reconhecemos no outro, através de um diálogo autêntico. Dessa forma, Educação Intercultural pode ser percebida como a exterioridade pedagógica desses estudos interculturais. Apresenta-se como um ensino que busca beneficiar a integração cooperativa entre as culturas, respeitando suas diferenças. A aproximação entre educação intercultural e formação tem como propósito expor suas interconexões como alternativa para se pensar em novas possibilidades da práxis educativa.

Acreditamos que o professor de Filosofia, em sua prática pedagógica, pode desenvolver um processo de aprendizagem calcado em princípios da interculturalidade. Com isso, poderá ampliar a capacidade do aluno em olhar para si próprio, fazendo conexões com a cultura do outro. Dessa forma, uma concepção de

educação intercultural aplicada em diferentes contextos da construção do conhecimento e da formação humana, está implicada no questionamento e no aprofundamento dos fatos que permeiam a vida social e cultural dos sujeitos em sociedade. Articula-se em uma perspectiva de educação para a cidadania, definindo-se como princípios básicos a abertura à diversidade cultural; igualdade de oportunidades; participação crítica na vida social; deliberação democrática e respeito pela vida; reconhecimento do outro e afetividade.

No contexto escolar, que concentra a prática do professor de Filosofia, por exemplo, convivem diferentes culturas, a sala de aula está repleta de fatos e acontecimentos, sejam eles visíveis ou velados. A escolha de grupo, os olhares, as expressões, as opiniões, etc. podem diagnosticar a condição e a posição de sujeitos na sociedade. Para Gomes (2002).

Cortar o cabelo, alisar o cabelo, raspar o cabelo, mudar o cabelo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se vêem e são vistas pelo outro, um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações. Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro. Podemos também aprender a superá-las (GOMES, 2002, p. 50).

Mas, para que aconteça essa superação de forma gradual e espiral, o professor de Filosofia, ao planejar sua disciplina, vai primar que o aluno em sala de aula deixe de ser aquele sujeito obediente e estereótipo do “bom aluno”, sentado e quieto, passivo, pronto para receber informações sem refletir porque está no espaço escolar. Ele precisa sentir e viver o mundo e suas mudanças de forma consciente e participativa, com opiniões próprias. Com isso, tem a possibilidade de ver o outro como sujeito histórico, com uma cultura e uma vida repleta de experiências. Por isso, a necessidade de ouvi-lo e respeitá-lo. Na compreensão de Barcelos (2013).

Nossa cultura valoriza a ideia de que temos que assumir determinados princípios e defendê-los como se fossem válidos por si mesmos. Vivendo nesse contexto, não vemos que os princípios que valorizamos têm a ver com a nossa base biológica desde a origem do viver e conviver humano. Um viver e conviver, que embora negado, culturalmente, tem de ser conservado em torno dos espaços de respeito e aceitação recíproca (BARCELOS, 2013, p. 71).

Essa cultura apontada por Barcelos (2013) ainda é muito forte na sala de aula, embora existam movimentos de profissionais da educação e de intelectuais

que trabalham na perspectiva de romper com tais práticas pelo viés do respeito e do reconhecimento das diferenças e da cultura. Nesse sentido, reafirmamos que além dos conteúdos das disciplinas, o professor de Filosofia pode desenvolver em suas práticas pedagógicas alternativas indispensáveis ao processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento humano, numa perspectiva da interculturalidade aliada a atividades desenvolvidas a partir de um viés da amorosidade.

Tal prática envolvendo a troca de vivências significativas depende basicamente da postura do professor diante de seus alunos. A postura verbal, por exemplo, encoraja o aluno a avançar na execução de atividades, apontando caminhos para possíveis soluções de dúvidas e dificuldades. Dessa forma, as interações em sala de aula se constituem por uma complexidade de elementos e ações estabelecidas entre professor e aluno.

Da mesma forma, a postura física do professor expressa sua relação respeitosa e afetiva com seu aluno, a aproximação ao ser chamado para tirar dúvidas ou compartilhar descobertas demonstra o grau de afeto pelo aluno. O olhar seguro, confiante e interessado reflete a confiança e a segurança que tem o professor com seu discente, são posturas fundamentais e essenciais no processo de aprendizagem. É a somatória das diversas formas de atuação do professor de Filosofia, durante as atividades pedagógicas, que estabelece uma relação de emancipação entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.

1.2.2 A amorosidade como possibilidade de emancipação

Em meio à revolução tecnológica do século XXI, novos hábitos estreitam as relações entre sujeitos, grupos e comunidades. Destacamos a importância de reforçar o vínculo afetivo tendo como base a amorosidade. Para tal, é fundamental que o professor tenha uma base formativa ou mesmo a convicção que sua prática tem papel imediato nesse propósito. O discente precisa experimentar o afeto, a solidariedade e a amizade como meio para crescer e amadurecer na condição de sujeito histórico realizado, humano e feliz. Negando isso, a escola e o professor podem estar contribuindo para um possível fracasso do indivíduo como sujeito crítico, autônomo e humano. Do contrário, o professor continuará, de um modo

geral, preso ao fazer mecânico com saberes limitados acerca do seu verdadeiro papel como docente.

Pensando nesse propósito de interagir a partir de atos amorosos, buscamos compreender com mais clareza a relevância dessas ações no contexto da escola, nos escritos de Maturana (2004). Para o autor, a biologia do amar é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer de estar onde está, na confiança de que é acolhido. No caso dos seres humanos, isto é essencial na relação do bebê com seus pais, com seus familiares, que o permite crescer como um ser que vai se tornar um adulto que se respeita por si mesmo.

Ao observar a história de sujeitos que se transformam em seres antissociais, é possível descobrir que sempre tem uma história da negação do amar, de ter sido exposto a situações de violação de sua identidade, na falta de respeito, na negação de seu ser.

Com isso, novamente reafirmamos que, quanto mais mobilizada com olhar ao outro e intensas na sua afetividade, as práticas ampliarão o desenvolvimento intelectual, social e humano do sujeito. Da mesma forma, podem dar sentido e significado a uma prática docente emancipadora, ressignificando, assim, a formação do professor. Nesse sentido, pensamos que a formação e a prática acontecem nos processos em que a cultura e a amorosidade estejam presentes nos planejamentos pedagógicos. Essas possibilidades podem ampliar e dar sentido a ação a uma práxis.

De qualquer modo, é através de práticas a partir da amorosidade que o sujeito amplia a estrutura básica, mudando suas necessidades e a sua consciência. O ato amoroso estimula o pensar de modo humano nas relações com os outros. A sala de aula, além de ser um lugar para aprimorar os conhecimentos cognitivos, deve, em primeiro lugar, priorizar os aspectos da realidade social de cada sujeito e o ato de amorosidade, ambos são inseparáveis no processo de aprendizagem. Quando o professor passa a negá-los como instrumento indispensável à aprendizagem, certamente, começa a contribuir para um possível fracasso do sujeito como ser crítico, autônomo, livre e feliz.

Nesse contexto investigativo, acreditamos que as práticas docentes a partir da amorosidade podem ser atividades estimuladoras na descoberta de novos caminhos e horizontes. Na compreensão de Maturana (1995):

Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa. Ele começa a aprender isso já na sua própria família (MATURANA, 1995, p.15).

A nossa condição humana é de um ser feliz e realizado, mesmo diante dos desafios da natureza. Os caminhos e as possibilidades nele encontrado são influenciados pelo que nos cercam e nos são apresentados. Essa particularidade do apresentar é uma tarefa prazerosa e inquietante por parte do professor ao aluno.

Barcelos (2006, p. 584) complementa nosso pensamento ao dizer que “o emocionar é a própria condição de possibilidade da aprendizagem Humana”. Pensamos que trabalhar com elementos da amorosidade podem ampliar esse caminho na compreensão dos fenômenos culturais, sociais e humanos. Sendo que um deles está presente nas relações de comunicação entre pessoas, grupos e comunidades.

Dessa forma, não podemos apontar somente a prática do professor, mas, por outro lado, é importante analisar outros elementos que contribuem nesse processo. A escola, por exemplo, tem que oferecer estruturas e projetos que priorizem tais atividades e a academia ampliar sua participação, não só na escola, mas também nos projetos da formação do professor.

Visto que o amor pode ser o ponto chave nesse processo de emancipação e liberdade do homem como ser social dotado de razão e emoção. Maturana (1997a) contribui significativamente nesse caminho, afirmando que uma das coordenações desse emocionar se constitui numa dinâmica da aceitação de si e do outro como ser, viabilizando, assim, a coexistência entre os mesmos. Por essa perspectiva, o amor em sua condição natural não requer qualquer tipo de justificativa para acontecer, é espontâneo e natural, basta praticá-lo.

O amor é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não tem justificativa racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece. O amor é sempre à primeira vista, mesmo quando ele aparece após circunstâncias de restrições existenciais que forcem interações recorrentes; e isso é assim porque ele ocorre somente quando há um encontro em congruência estrutural, e não antes. Finalmente, o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre (MATURANA, 1997a, p. 185).

Eliminar as resistências para que o amor se apresente não é uma tarefa fácil nas atuais culturas da nossa sociedade moderna contemporânea. Maturana (1997a) levanta essa possibilidade de enfrentamento. Freire (2007) esclarece que a sociedade não é assim, ela está assim, logo, a mudança é possível.

É nesse fio de esperança que devemos nos agarrar, acreditamos na premissa de que se todos fizerem a sua parte, é possível gradualmente fazermos a mudança. Tudo funciona de forma espiral e não linear, dessa forma, se a educação infantil for com base nos princípios da amorosidade e da interculturalidade, temos uma grande chance de futuros docentes com essa convicção, completando o ciclo de uma formação educativa libertadora e emancipadora.

Na concepção de Freire (1996), a amorosidade e o diálogo podem oportunizar que os indivíduos vivam plenamente o processo de civilização, pois a humanização está relacionada no ato de se relacionar e de se estabelecer no mundo. Para Freire (1996, p. 79 - 80), o realizar-se no mundo é possível quando existe o amor. No contexto da educação e da formação docente, a amorosidade se caracteriza no estabelecimento mútuo das relações de ensino e aprendizagem, sendo essas de cunho respeitoso e dialógicas.

Da mesma forma, essas relações dialógicas e respeitosas devem estar inseridas de forma crítica a partir de fatos pertinentes à cultura conectada à vivência do outro. Segundo Freire (1991), é necessário que a escola progressista e democrática

repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer (FREIRE, 1991, p. 73).

O propósito do docente é, também, lutar por uma perspectiva libertadora do ato de ensinar e do aprender, não como ato de aquisição pacífica, a cultura bancária, mas, como o ato do fazer consciente, do querer, do descobrir, do criar, como possibilidade de liberdade.

Dessa forma, a seriedade e o rigor estão implícitos na prática pedagógica baseada na amorosidade e no diálogo, visto que dialogar e demonstrar amor pelos outros respeitando sua cultura e experiências, no caso, o aluno, não significa, necessariamente, menosprezar os conhecimentos apontados pela ciência e

pensamento racional da racionalidade, pelo contrário, o professor que assume seu amor pelo mundo e pelos educandos estabelece parâmetros de responsabilidade com a vida humana, com a natureza e com a ciência. Para Freire (2007):

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obriga a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 2007, p. 159-160).

Acreditamos que a postura do professor de Filosofia implicada na amorosidade pode ajudar nas relações equilibradas na construção do conhecimento, sem que decorra incursos de desprestígios aos conteúdos sérios que exijam uma postura mais crítica e racional, pois as relações pessoais e sociais permeadas de transparências e desprovidas do medo e do egoísmo tendem a serem mais verdadeiras. Segundo Freire (2007, p. 161), “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Nesse sentido, o processo educativo conduzido com afetividade e seriedade retorna para a aprendizagem como fator de humanização e possibilidade de mudança, oportunizando aos sujeitos envolvidos no processo progresso em direção àquilo que possam conquistar e se identificar, desenvolvendo, assim, capacidades de reconhecimento do outro, potencialidades racionais e emocionais, conhecimentos científicos e culturais e capacidade de assumir seu lugar no mundo, fazendo a diferença em parceria com os demais.

1.2.2.1 Amorosidade na prática docente

Segundo Maturana (2009), é um equívoco pensarmos que o homem é um ser racional. Para ele, tal conceito desvaloriza o ser emocional que somos biologicamente, isto é, somos antes de tudo movidos por emoções.

As emoções não são o que corretamente chamamos de sentimentos. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são

disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sobre outra emoção (MATURANA, 1999, p. 15).

Um exemplo da práxis cotidiana sobre as ações sobre domínio da emoção é a situação onde o aluno está sobre o domínio da raiva e dificulta o trabalho em sala de aula. O professor, ao pensar em cobrar dele mais empenho, irá refletir sobre sua ação, visto que a possibilidade de cooperação do aluno sob tal domínio tende a ser negativa.

Na teoria de Maturana (1999), o sujeito sob o domínio da raiva não dá indícios absolutos de que nesse estado torna-se irrestrito a outra emoção, porém, há de se entender que ele está num domínio no qual só são possíveis certas emoções e não outras. Por isso, é importante que o professor haja de toda sutileza e compreensão diante das emoções em sala de aula.

Um dos maiores conflitos entre os sujeitos está na negação do outro. Quando refletimos sobre a prática docente e a relação professor aluno em sala de aula, logo pensamos no respeito mútuo para se chegar a um estado de harmonia e progresso. Nesse sentido, o conceito de amorosidade na prática docente se define pela ação reflexiva e de reconhecimento do outro, valorizando as culturas e as vivências.

O reconhecimento do professor enquanto profissional cuidadoso, amoroso, íntegro, responsável está, justamente, em sua práxis. Da mesma forma, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito aprendente, responsável, crítico, humano, amoroso está, necessariamente, na sua postura comprometida, respeitosa e amorosa. Essa relação utópica vai acontecer a partir do equilíbrio do domínio das emoções entre os sujeitos em constante convívio na vida, seja no cotidiano familiar, trabalho, escolar e no social.

Tudo o que é dito sob o domínio de forte emoção tem certo peso de influenciar decisões e encaminhar situações para conflitos maiores e/ou resolvê-los.

Assim dizemos também que as coisas ditas com raiva têm um poder, um valor ou uma responsabilidade diferente daquelas ditas na serenidade e no equilíbrio. Por quê? Não porque uma coisa dita na raiva seja menos racional que uma dita na serenidade, mas porque sua racionalidade se funda em premissas básicas distintas, aceitas a priori, fundada numa perspectiva de preferências que a raiva define (MATURANA, 1999, p. 15-16).

Segundo Maturana (1999), os sujeitos não brigam quando o desacordo for de ordem lógica, tipo um equívoco na equação de uma conta, por exemplo, pois o resultado da equação é uma premissa lógica comumente aceita por todos. Mas, há sérios conflitos quando as discussões forem de ordens ideológicas. “Isso acontece quando a diferença está nas premissas fundamentais que cada um tem. Esses desacordos sempre trazem consigo uma explosão emocional, porque os participantes vivem seu desacordo como ameaças existenciais recíprocas” (p. 17).

Tal compreensão aponta para o entendimento de que a razão está, compreensivamente, constituída pela influência de uma emoção. Quando agimos com emoção, é porque estamos no limite de uma razão, da mesma forma que sentimo-nos com a razão pelo fato de sermos guiados por uma emoção. Diante disso, o ser humano não poderia ser definido como um ser racional, mas, sim, dotado de emoção e razão. “O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional” (MATURANA, 1999, p. 18).

Maturana (1999) aponta que determinados conflitos jamais serão resolvidos no plano em que foram propostas. A Guerra religiosa entre Palestinos e Judeus, por exemplo, não tem solução. Na teoria do autor, “a menos que um decreto tire ambos os grupos do espaço religioso, onde dentro dos fundamentos de uma crença um negue os fundamentos do outro, e os leve para um domínio de respeito mútuo” (p. 17).

Para o autor, não basta que os dois grupos oponentes se reúnam para falar de tolerância ao erro do outro, visto que ambos estão defendendo sistemas que, embora coerentes em si, têm premissas fundamentais diferentes, que se excluem mutuamente. Fato que os levariam novamente ao conflito, não pela razão, mas pela emoção. Assim, compreendemos que as “premissas fundamentais de uma ideologia ou de uma religião são aceitas a priori e, portanto, não tem fundamento racional” (p. 18).

Nesse contexto de discussão, refletimos sobre a possibilidade do homem, no decorrer dos tempos, ter negado o amor em detrimento de uma racionalidade instrumental. Por isso, apontamos a importância do professor resgatar a amorosidade em sua prática docente.

Rejeição e amor, no entanto, são opostos em suas consequências no âmbito da convivência: a rejeição a nega e o amor a constitui. A rejeição constitui um espaço de interações recorrentes que culmina com a separação. O amor constitui um espaço de interações recorrentes que se

amplia e pode estabilizar-se como tal. É por isso que o amor constitui um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência onde podem dar-se coordenações de conduta de cooperações consensuais de conduta que constitui a linguagem, que funda o humano. [...] O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências (MATURANA, 1999, p. 66-67).

Para Maturana (1999), o amor é um fenômeno biológico tão básico e fundamental do cotidiano que, frequentemente, o homem o nega culturalmente. Essa negação se dá no momento que se criam limites na legitimidade de convivência, em detrimento de outras emoções.

Essas compreensões fundamentais perpassam pela vida docente, visto que, nas relações cotidianas professor-aluno, a amorosidade é um dos elementos básicos para a criação de vínculos afetivos que darão sentido e significado ao processo de aprendizagem e construção de conhecimentos.

1.3 BIOLOGIA DO AMAR: QUAL A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA EVOLUÇÃO HUMANA?

A biologia do amar é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer de estar onde está na confiança de que é acolhido, seja pelas circunstâncias, seja por outros seres vivos (MATURANA, 2004).

Sentir-se vivo e ter prazer de viver é uma das buscas do homem em todo seu processo evolutivo. Desse modo, a Biologia do Amor está ligada a essa capacidade e condição natural do homem de amar, ter emoções e sentimentos. São fenômenos químicos e naturais da vida, por isso, acreditamos que, além da Biologia a Química, é nesse contexto de discussão uma das ciências naturais que também contribuem com a teoria da Biologia do Amor de Maturana.

Tal compreensão se baseia pelo viés de que somos, enquanto seres humanos, movidos por energia, estímulos e sensibilidades, bases para as emoções. Exemplo disso são os quatro sentidos que nos guiam do início ao fim da vida e nos revelam, seja para nós, seja para o outro, a todo o momento, do acordar ao dormir. A fisiologia humana.

Dentro dos estudos da Biologia a fisiologia estuda os processos mecânicos, físicos e bioquímicos dos organismos vivos. Ela, de um modo geral, procura

compreender de que forma as inúmeras estruturas do organismo trabalham para dar conta do todo (ERNST, 1998).

A Química, em seus estudos, aponta os neurônios enquanto células cerebrais constituintes do sistema nervoso, a tão conhecida sinapse, responsável pelas nossas emoções. Segundo os estudos da Ciência, para um impulso nervoso se deslocar de um neurônio a outro - a sinapse - faz-se necessário a presença entre eles de substâncias chamadas neurotransmissoras. Elas são substâncias químicas produzidas pelos neurônios que são células nervosas, elas têm o papel de bio-sinalização, ou seja, enviar informações a outras células (PHYSICIST, 2000).

A complexidade de nossas emoções não é muito diferente das complexas relações do homem em seu entorno social, seja no trabalho, na família, na escola etc. Os estímulos externos ocorridos durante as relações sociais determinam os estímulos internos na produção de sentimentos e emoções. A Biologia do Amor na educação busca apontar a importância da prática e cultivo do respeito, do reconhecimento, da confiança e do amor na relação professor-aluno, no processo da construção do conhecimento e da aprendizagem. Elementos fundamentais para que o sujeito se torne cada vez mais emancipado e cidadão em seu processo evolutivo.

Segundo Physicist, (2000) as reações químicas que acontecem nesse processo podem apontar certos reflexos em determinados pontos do corpo. Regiões onde o sujeito sente a sensação de que o que está sentindo é produzido no próprio local. Um aperto no peito devido a um sentimento, seja de amor, seja de ódio, demonstram que as emoções são reações químicas desencadeadas por estímulos internos e/ou externos, por exemplo, o amor e o afeto, elementos fundamentais para a perpetuação da vida e da espécie humana (PHYSICIST, 2000).

Tudo isso é bem conhecido entre os médicos e pouco pelo público. Poucas são as reportagens, livros ou informações, relacionando toda essa química aos nossos sentimentos. Os cientistas, já há décadas, vêm descobrindo e utilizando para o nosso bem, na forma de medicamentos, as interligações entre neurotransmissores, condução nervosa, sentimentos e emoções. Estes dois últimos seriam produzidos no cérebro devido a estímulos internos ou externos, visando a perpetuação da espécie segundo a Teoria da Evolução de Darwin. Não formaríamos famílias, sociedades, etc., se não fosse a imensa variedade de sentimentos a que nos pertencem, formando poderosos vínculos entre nós e nossos semelhantes. Como apenas um exemplo, o amor e o afeto, e conseqüentemente a dedicação dos pais com os filhos, mostra de maneira clara esse elo entre eles (PHYSICIST, 2000, p. 02).

Na busca em compreender, entender e vivenciar a Biologia do Amor, buscamos nos estudos da Biologia, enquanto ciência natural, a simbologia da vida e sua diversidade. Nesse caso específico da pesquisa, para alguns estudiosos ela trata do conhecimento sobre o homem e sobre o meio do qual ele atua e faz parte. A palavra Biologia é formada pelos conceitos gregos “*bios*” (vida) e “*logos*” (estudo), estudo da vida (ERNST, 1998).

Segundo Maturana (2004), o conceito da Biologia do Amor está intrinsicamente ligado à interação: grupos e ambientes. “Numa educação amorosa, que vê a criança, que a escuta, que a acolhe com respeito. Uma educação que traz consigo a criança, a confiança em si mesmo e o respeito por si mesmo, é a educação que possibilita, portanto, a colaboração” (p. 02). Buscar a colaboração e manter um equilíbrio nesse meio é desafiador por se tratar de seres humanos repletos de emoções, visto que, eles interagem com outros mecanismos e com os fenômenos do seu espaço.

Para alguns estudiosos, uma das razões pelas quais os sistemas biológicos apresentam dificuldades para estudá-los é justamente a probabilidade de tantas influências mútuas com outros organismos e com o ambiente (ERNST, 1998). Nesse sentido, Maturana (2004) aponta que a “colaboração ocorre somente em um *quefazer* com outros, tendo respeito por si mesmo” (p. 02).

As emoções na evolução humana estão justamente ligadas à vida, à Biologia do Amor. O amor, o afeto, o respeito e o reconhecimento do outro são categorias fundamentais para uma sociedade verdadeiramente civilizada e humanizada. O cultivo desses princípios requer informação, conhecimento e discernimento. Por falta de algumas dessas categorias, o homem e a sociedade moderna, em grande parte, são reflexos daquilo que foram estimulados a serem. O compromisso dos educadores hoje é estimular a criança a ser virtuosa, plantar a semente da possibilidade, para que ele cresça e possa vir a ser um adulto virtuoso.

A importância das emoções para uma vida mais plena, segundo Maturana (2004), estão associadas, também, às mudanças culturais. Para ele,

As mudanças culturais ocorrem quando há as mudanças no emocional que define as redes de conversação em que se vive. Em geral, estas mudanças culturais ocorrem simplesmente porque vão mudando as condições de vida e as pessoas vão mudando o que fazem, ou porque há situações experienciais que resultam, em nosso caso, em uma reflexão que nos leva a querer viver de outra maneira. Mas, o viver é sempre conservador. As culturas são conservadoras, de tal modo que uma mudança pode ser

imperceptível, no sentido de que uma pessoa não se dá conta porque as condições de vida vão mudando, ou mudam as condições de vida sem haver mudança cultural porque o emocional segue sendo o mesmo. Por exemplo, penso que seja o que acontece com a tecnologia da comunicação atualmente. Ou porque há situações que são comoventes, que faz com que alguém se pergunte por que está vivendo de um modo que não gosta, de estar vivendo num determinado momento (MATURANA, 2004, p. 02).

Essas compreensões apontam para reflexões importantes quando tentamos entender o comportamento do ser humano contemporâneo. O estresse, resultado de uma vida de trabalho intenso, problemas financeiros, segurança e qualidade de vida, coloca uma grande parcela da sociedade brasileira, por exemplo, em situação de desequilíbrio emocional. As doenças ocupacionais e a depressão isolam o sujeito da vida e da alegria de compartilhar plenamente o prazer de viver.

2 PASSOS DA INVESTIGAÇÃO

Imagem 3 – Metodologia



Fonte: Disponível em: <http://centrorenovo.com.br/unidadeaeroporto/metodologia/>.

2.1 METODOLOGIA: DADOS E ANÁLISES

Acreditava-se [...] que [...] o pesquisador deveria manter-se o mais se parado possível do objeto que estava pesquisando, para que suas ideias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer. Assim se procuraria garantir uma perfeita objetividade, isto é, os fatos, os dados se apresentavam tais quais são, em sua realidade evidente. O conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador (MEGA, 1986, p. 84).

Não se sustenta mais a ideia da inseparabilidade entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Como diz Menga (1986), isto é impossível de ser concebido hoje na pesquisa qualitativa. Um apontamento relevante é que não estamos falando de objeto, mas de pessoas, no desenvolver do presente estudo.

Por isso, empregamos como metodologia a Pesquisa Qualitativa. E, para o levantamento das informações que resultaram em importantes dados para a pesquisa, utilizamos formulários com questões previamente elaboradas aos alunos em sala de aula. Além disso, encaminhamos formulários com questões para professores de Filosofia em exercício da profissão.

A nossa perspectiva metodológica está em acordo com a proposição investigativa de que a pesquisa nas ciências sociais é de caráter eminentemente qualitativo. Para Minayo, a pesquisa qualitativa,

trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 1994, p. 24).

Nosso trabalho tem como perspectiva contribuir com elementos teóricos e epistemológicos para a formação do professor de Filosofia no Ensino Médio em uma perspectiva das trocas de vivências interculturais e de amorosidade em sala de aula.

A investigação se articula na complexidade da construção das representações que está imersa num movimento relacional constante entre sujeitos, sejam elas virtualmente ou presencialmente, nesse contexto da vida acadêmica, escolar e social contemporânea. Movimentos determinantes de valores, conceitos e representações do mundo e do outro nesse universo da culturalidade.

Dessa forma, partimos do seguinte pressuposto: na medida em que as representações se reproduzem e se modificam a partir das estruturas, das relações pessoais e do coletivo, apresentam elementos tanto da culturalidade e da amorosidade quanto da dominação e da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo. Com isso, foi possível elaborarmos questões a fim de provocarmos a imersão de fatos e elementos que habitam o pensamento dos sujeitos aluno e professor.

É nesse entrelace de elementos que nosso trabalho, de forma reflexiva, interage e aponta fatos determinantes no processo da formação e da prática do professor de Filosofia, a fim de assinalar novas alternativas de interação e troca de vivências entre professor/aluno em sala de aula. Com informações mapeadas, analisadas e compreendidas, acreditamos na possibilidade de construir uma prática libertadora e, com isso, a construção de conhecimentos voltados para a emancipação pessoal e, conseqüentemente, do coletivo.

Nesse sentido, o aprendizado se torna prazeroso por estar dentro de uma perspectiva da cultura de cada sujeito, o qual está em constante troca de vivências com o outro, reconstruindo sua identidade e sua autoestima.

A produção e análise das informações de pesquisa tem o diálogo reflexivo e a busca de interlocução com uma visão de ciência como prática social do conhecimento. Esta forma de pensamento e de construção de conhecimento torna possível a transformação do método científico em um processo dinâmico e próximo daquele que realiza a pesquisa: o pesquisador. Diminui-se, assim, a distância entre aquele que lida com o conhecimento e aquilo que é seu tema/problema de estudo e de pesquisa.

Tal concepção de ciência e de produção de conhecimento, bem como a abordagem metodológica aqui proposta, está em coerência com a ideia defendida por Luna (1989), quando este autor afirma que não faz qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos.

Para Gamboa (1995) as técnicas e métodos de pesquisa científica, tanto aquelas qualitativas quanto as quantitativas, não podem jamais ser compreendidas e avaliadas em si mesmas, ou seja, todas as diferentes formas e abordagens metodológicas, na pesquisa científica, estão contextualizadas e relacionadas com o problema de pesquisa; com os objetivos; com o tema de investigação; com o contexto da pesquisa, enfim, são construídas em linha de coerência e de diálogo no ambiente de pesquisa. Do qual se conclui, segundo o autor, que técnica e método não estão separados.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa voltada para as ciências humanas possibilita construir uma relação entre sujeitos carregados de culturas e histórias que definem seus modos de pensar e agir no decorrer da dialogicidade. Nesse processo, ambos, sujeito e pesquisador, estão em constante aprendizagem, visto que a explicitação e a escuta das vivências individuais passam a constituir o conhecimento de si mesmo na interação com o outro.

O desenvolvimento da pesquisa em seu aspecto metodológico contempla as seguintes etapas:

I - Elaboração de questões que compõem o questionário.

Nessa primeira etapa, elaboramos dois questionários com duas questões cada a serem apresentadas aos alunos das turmas escolhidas da disciplina de Filosofia, ministrada pelo pesquisador.

II - Escolha das turmas do Ensino Médio na disciplina de Filosofia.

Nessa segunda etapa, optamos pela turma A e B diante da disposição e disponibilidade em atender ao pedido de responderem o questionário.

III - Convite de docentes em exercício em Disciplinas de Filosofia.

Nessa terceira etapa, apresentaremos o questionário aos docentes da disciplina de filosofia que se prontificarem a respondê-lo.

IV - Análises das respostas do questionário.

Nessa quarta etapa, faremos o levantamento das informações e suas respectivas análises.

Segundo Alves e Silva (1992), as análises de dados qualitativos são um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiana dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa. Segundo André (1983), a análise qualitativa visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem com o captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto (ALVES; SILVA, 1992, p. 61).

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O trabalho acontece na perspectiva da Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS. Sendo desenvolvido no contexto de uma Escola Pública Estadual da cidade de Rosário do Sul - RS. É realizado com alunos de duas turmas na Disciplina de Filosofia e professores de Filosofia em exercício. Os sujeitos participam voluntariamente na resposta dos questionários.

2.3 SUJEITOS E QUESTÕES NORTEADORAS

Para levantar dados sobre a temática da formação docente tendo a interculturalidade e a amorosidade na relação professor/aluno, desenvolvemos quatro questões aplicadas com alunos de duas turmas na disciplina de Filosofia e duas questões aplicadas com professores em atividade, também na disciplina de Filosofia.

A participação dos alunos foi a partir de convite em sala de aula, sendo que, anterior à solicitação, conversamos em grupo sobre a temática da pesquisa, explicamos os objetivos da mesma e lançamos o desafio. A adesão foi livre. Da mesma forma foi com os professores, com a diferença de termos os procurando individualmente.

As características dos sujeitos alunos estão dentro de uma média observada por nós. A faixa etária dos sujeitos participantes da turma “A” é de dezesseis anos, composta por cinquenta por cento pelo sexo feminino e, conseqüentemente, cinquenta por cento pelo sexo masculino. Na turma “B”, a faixa etária dos sujeitos participantes é de dezesseis anos, composta por oitenta por cento pelo sexo feminino e, conseqüentemente, vinte por cento pelo sexo masculino.

Os sujeitos alunos participantes moram próximos à escola, filhos de trabalhadores no comércio e na indústria local, têm acesso à internet e celular. De um modo geral, têm acesso ao whatsapp, tecnologia que os mantém conectados grande parte do dia às informações do mundo, mais especificamente, ao Facebook.

Os sujeitos professores participantes são dois, ambos do sexo masculino, um com idade de trinta e seis anos e o segundo com idade de quarenta e oito anos. Ambos com formação em Filosofia e Pós-graduação em especialização na área da educação. Trabalham em média há quinze anos no ensino público em educação.

2.3.1 Sujeitos

O nome real dos sujeitos será mantido em anonimato para preservarmos suas identidades de eventuais constrangimentos. Dessa forma, cada um será identificado por nomes fictícios, devidamente consentidos.

Na turma “A”, participaram seis sujeitos da pesquisa identificados por:

1 (Ana).

(Aline).

(Alice).

(Artur).

(Ari).

(Alan).

Na turma “B”, participaram cinco sujeitos da pesquisa identificados por:

1 (Buana).

2 (Bela).

3 (Brise).

4 (Beti).

5 (Bruno).

2.3.2 Questões de pesquisa para os alunos

O questionário entregue para cada aluno, sujeito da pesquisa, foi elaborado pelas seguintes questões:

Turma A

1 - Dê uma sugestão, o que você acha que melhoraria a relação entre os alunos e os professores?

2 - Se você fosse professor, o que gostaria de fazer com os alunos?

Turma B

1 - A partir de suas vivências escolares, descreva o que entende por postura coerente do professor em sala de aula e com a turma?

2 - Em sua opinião, o que entende por postura negativa do professor com os alunos e com a turma?

2.3.3 Questões de pesquisa para os professores

1 - No decorrer do seu processo formativo/educativo, em sala de aula, descreva momentos que mais lhe marcou, levando em consideração fatos positivos e negativos.

2 - Relembrando momentos de interação entre professor e aluno, em sala de aula, você conseguiria identificar algum relato sobre vivências significativas da vida cotidiana, feitas pelo professor ou por alunos?

3 DIÁLOGO ENTRE SUJEITOS: VIVÊNCIAS, CULTURA, SOLIDARIEDADE E RECONHECIMENTO MÚTUO

Imagem 4 – Diálogo



Fonte: Disponível em: <http://blogdatolerancia.blogspot.com.br/2010/08/o-encontro-dos-homens-atraves-do.html>.

Os formulários com as questões foram respondidos pelos alunos de forma clara e objetiva, deixando transparecer seus desejos por mudanças. De um modo geral, refletem sentimentos de angústias pela necessidade de compreender as coisas a sua volta e, principalmente, o seu papel nessa mudança cultural, social e política da sociedade contemporânea. Entre tantos sentimentos e angústias expressados de forma explícita e implícita, percebemos na fala deles uma falta de perspectiva e direção.

Tal fato é agravado ainda mais pelo distanciamento que as práticas pedagógicas na disciplina de Filosofia vêm causando nessa relação professor/aluno em sala de aula. O que se percebe é que os sujeitos não estão conseguindo conectar-se com o mundo através dos conteúdos de Filosofia, tendo o professor como intermediador.

Fica subentendido que lhes falta espaço, motivação, perspectiva e, principalmente, emoção, exemplo e brilho no olhar de quem os deveria guiar para a liberdade e a autonomia, pois são adolescentes e tem a possibilidades de serem

conduzidos nesse processo de aprendizagem e emancipação crítica de forma bastante inteligente por parte dos profissionais da educação que os acompanham.

3.1 A PRIMEIRA QUESTÃO COM ALUNOS DA TURMA “A”

A questão a seguir pode até ser entendida como uma questão que pré-estabelece que algo não vai bem na relação professor/aluno em sala de aula na escola pública, principalmente, na disciplina de Filosofia. Tal fato pode parecer determinante e induzir respostas, mas essa é a realidade, algo não vai bem, por isso queremos “cutucar a onça com vara curta”, sem rodeios e sem “panos quentes”.

Dê uma sugestão, o que você acha que melhoraria a relação entre os alunos e os professores?

Os professores devem entrar na sala de aula e cumprimentar os alunos e respeitar uns aos outros (ANA, 2014).

Que os alunos se interessem com os professores e respeitem eles para que os professores convivam em harmonia com os alunos (ALINE, 2014).

A minha sugestão é que se os alunos respeitem os professores, assim, eles também vão ser respeitados, aí os professores vão explicar as matérias, porque eles gostam de respeito para poder explicar (ALICE, 2014).

O professor tem que ser bem amigo, chegar bem alegre na aula e dar risada com os alunos, e fazer atividades, etc. (ARTUR, 2014).

Primeiramente, amizade e respeito para você melhora sua relação com o professor, você tem que conversar tipo, perguntar como que você passou ou perguntar das novidades e de outras coisas que lhe agrade (ARI, 2014).

Os professores têm que ser mais interativos com os alunos, mais amigos dos alunos, porque assim os alunos respeitam mais o professor quando estiver explicando as matérias (ALAN, 2014).

3.1.1 O reconhecimento do outro como postura profissional amorosa

O desejo de mudança pode começar na própria sala de aula. Os sujeitos demonstram que o diálogo é necessário e indispensável, mas é coerente que venha

acompanhado de reconhecimento e respeito pelo outro. Dessa forma, o desejo de liberdade e felicidade faz parte da cultura inerente a todos os seres humanos, a mudança, a transformação de si e do mundo requer sensibilidade, amor pelo próximo.

Maturana (2011) contribui com o docente apontando essas compreensões a partir de uma reflexão que leva em consideração aspectos como:

Nós, seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que se desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Valorizar a razão e a racionalidade como expressões básicas da existência humana é positivo, mas desvalorizar as emoções – que também são expressões fundamentais dessa mesma existência – não o é. As emoções são disposições corporais (estruturais) dinâmicas que especificam, a cada instante, o domínio de ações em que um animal opera nesse instante. Isso se manifesta pelo fato de que, na vida cotidiana, distinguimos diferentes emoções nos seres humanos e em outros animais diferenciando os diversos domínios de ações (domínios comportamentais) em que eles se movem (MATURANA, 2011, p. 221).

A partir dessas considerações que refletem parte da realidade, o professor tem a possibilidade de construir, na companhia de seus alunos, situações que desmistifiquem os fenômenos operantes dessa realidade, tornando o aprendizado mais atraente, pois o conhecimento pode mostrar de forma clara tais construções. Com descobertas e considerações críticas, a partir de atividades em sala de aula, o professor de Filosofia pode incentivar o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado sobre as coisas e dos próprios sentimentos.

Para isso, a formação e, conseqüentemente, a prática pedagógica, tem que dar conta dessa realidade cultural que circula em sala de aula. Essas diferenças devem estar conectadas em uma perspectiva do reconhecimento, do respeito e do amor pelo outro.

Mas, para que possamos apontar e buscar novas alternativas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, é necessário compreendermos que parte dos conflitos são decorrentes de um ciclo vicioso que aflige nosso sistema de formação e de ensino. Entre múltiplos fatores, apontamos a academia como o principal, pois ela ainda se constitui por princípios normatizadores para atender demandas institucionais.

Além disso, acadêmicos são avaliados por uma perspectiva da meritocracia e da produção teórica. E, nesse contexto, discute-se veladamente como controlar os conflitos de sala de aula. Não precisamos conter os sentimentos que nos move no

mundo inventando ou criando situações que dificultem o fluir das emoções, precisamos dominar de forma coerente o conhecimento e conduzi-lo com maestria, dando-lhe sentido e significado na vida e na cultura de cada sujeito.

Pelos resultados das questões encaminhadas aos alunos, sujeitos da pesquisa, e pela realidade que cerca o contexto escolar na disciplina de Filosofia, é possível concluir que o professor diplomado chega à escola e reproduz o que aprendeu na academia: dar conta das normatizações da instituição de ensino, dos conteúdos curriculares e avaliar de forma homogênea.

Tal perspectiva tem como consequências alunos reproduzindo tarefas sem sentido e significado para sua vida, empobrecendo cada vez mais a sua cultura e sua perspectiva de vida. Ou seja, o fazer por fazer, sem comprometimento e paixão. Visto que, em suas respostas, de um modo geral, os erros gramaticais e a limitada argumentação demonstra que estamos à beira de um precipício.

E assim segue o ciclo vicioso na educação, partes desses sujeitos mais tarde chegarão à academia já desmotivados em sua realização pessoal, procurando desesperadamente se colocarem no mercado de trabalho, não questionarão a formação que receberão, seu foco será o diploma. As respostas dos alunos a essa primeira questão demonstram uma clara perspectiva de que ninguém sabe ao certo quem começa a desrespeitar quem. O professor não reconhece seu aluno porque perdeu a esperança na mudança devido à falta de comprometimento do mesmo ou o aluno não respeita mais o professor porque não acredita que ele seja capaz em provocar uma mudança significativa em sua vida?

Evidenciamos com tais elementos que há uma disputa cultural por espaços e posições por reconhecimento, mesmo sem compreender aonde essa disputa vai levar os sujeitos nela envolvidos. Compreender os efeitos colaterais desse conflito nos processos que validam a função da escola, a postura do professor e o papel do aluno no processo de aprendizagem e da construção do conhecimento é chave para o equilíbrio nas relações professor/aluno. Fleuri (2003) aponta algumas considerações sobre o assunto e nos dá uma perspectiva otimista.

Não apenas a base individual da igualdade até então buscada fica colocada em xeque; o próprio desiderato igualitarista parece inadequado quando se trata da luta pelo reconhecimento de necessidades culturais e sociais específicas a determinados grupos. Assim, a questão central colocada em debate já não pode mais ser formulada nos termos da pergunta se as demandas pelo reconhecimento das diferenças devem ser aceitas. Trata-se de discutir como estas devem ser atendidas (FLEURI, 2003, p. 126).

Diante das reflexões emergentes nesse campo e que caracterizam delicados problemas do nosso tempo, é fundamental que se crie espaços e meios para a sensibilização da condição de sujeito histórico e inacabado. Sujeito que traz uma bagagem de vivências bem particular e, em processo de reconstrução permanente, sem perder sua identidade e valores próprios da cultura que o constituiu.

Criado isso, o próximo passo seria colocar em prática atividades pedagógicas que contemple o cognitivo e o afetivo a cada sujeito, para que possa expressar sua cultura e revelar a condição humana que o mantém conectado com o mundo e as coisas a seu redor.

A prática libertadora do professor de Filosofia pode ser compreendida a partir de uma ação que envolva trocas de experiências, considerando a cultura, o contexto social e as vivências de cada indivíduo. A natureza afetiva do sujeito pode se enaltecer pelo ato de respeito e de reconhecimento do outro pelas suas especificidades culturais.

Na fala de Ana, “Os professores devem entrar na sala de aula e cumprimentar os alunos e respeitar uns aos outros” (ANA, 2014). Fica implícito que ambos têm essa responsabilidade, porque o professor tem a postura de cumprimentar os alunos ao entrar em sala de aula, faz parte dos códigos de civilidade entre as pessoas. E o aluno, não deveria também cumprimentá-lo?

Essa questão fica bem evidente em parte da frase “[...] e respeitar uns aos outros”. Isso remete ao coletivo e não ao professor somente. Parece-nos que o aluno está disposto e sabe que tem responsabilidades, porém, a maturidade que ainda está se formando o torna um tanto egoísta nesse sentido de se colocar como responsável pela situação. Ele espera que alguém faça primeiro, nesse caso, o professor.

O professor em seu processo formativo precisa entender que para começar a quebrar esse ciclo vicioso, é necessário olhar para dentro de si mesmos e começar a reconhecer o outro em suas atitudes. O que não quero para mim não desejo para o outro, simples, quero receber um bom dia com sorriso, quero que perguntem como foi meu dia, logo, vou dar um bom dia com sorriso e vou perguntar para o outro como foi seu dia.

Para isso, as indiferenças, o mau humor, a raiva, o desprezo precisam ser rompidos e substituídos pela amorosidade, simpatia, sorriso, brilho no olhar, respeito, amizade, alegria. A mudança sempre vai começar pelas nossas atitudes,

se ficarmos esperando, é bem provável que não aconteça. Esse ensinamento, ao ser repassado com muito entusiasmo para o aluno, para que ele comece a praticar na escola e transcenda para sua vida pessoal e social, certamente, fará a diferença na vida dele.

Esse cenário desnudado pelos sujeitos da pesquisa traz inquietações sobre a forma como se está encaminhando o modelo de formação docente e de sua prática no contexto da Escola Básica. Fleuri (2000, p. 12), em seus estudos, contribui na perspectiva de que a ação docente nesse processo de mudança é incontestada. Independente de situações sociais, políticas e profissionais, a mudança no campo educativo vai sempre estar na mão do professor.

Para o autor, “o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas”.

Dessa forma, cabe ao docente:

A tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...), de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações que se articulem em diferentes níveis de organização) (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes). Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo, e interage com outros sujeitos dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstruem. Nestes contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2000, p. 12).

Quando questionado sobre o que poderia melhorar na relação entre os alunos e os professores, uma das primeiras observações foi a afetividade seguida da necessidade em melhorar a relação de amizade, respeito e confiança. Professor de Filosofia e aluno, de um modo geral, ainda estão muito distantes de uma conexão afetiva. Porém, essa aproximação tem um foco específico, o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento, ponte fundamental para a conquista da autonomia crítica, afetiva e da liberdade.

Na compreensão dos pesquisadores Leite e Tassoni (2005), a afetividade não se restringe somente ao contato físico. Fundamentando-se em autores que trabalham nessa perspectiva, (Dantas, 1993; Almeida, 1999) eles argumentam que, conforme o sujeito for se desenvolvendo, (tanto alunos da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental e do Médio), as trocas afetivas vão ganhando complexidades.

Nesse sentido, “Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva” (p. 14). Para os autores, conforme a criança cresce, vai superando as relações de afeto pelo contato físico e agregando à sua vida social uma relação pela linguagem, o que eles chamam de uma relação cognitiva. Além do contato corpóreo como forma de afeto (o abraço e o aperto de mão), constituem-se formas de vínculo afetivo expressar-se pela linguagem verbal falando da capacidade do aluno, elogiando seu trabalho e reconhecendo seu esforço.

Ao abordarmos essa questão na relação amorosa professor/aluno, evidenciamos certa desconexão afetiva, não só pela prática docente em sala de aula, mas, também, pela fala do sujeito da pesquisa quando diz que: “Os professores têm que ser mais interativos com os alunos, mais amigos dos alunos, porque assim os alunos respeitam mais o professor quando estiver explicando as matérias” (ALAN, 2014). “Primeiramente, amizade e respeito para você melhorar sua relação com o professor, você tem que conversar tipo, perguntar como que você passou ou perguntar das novidades e de outras coisas que lhe agrade” (ARI, 2014).

Na análise das escritas dos sujeitos dessa pesquisa, percebemos que eles já superaram a fase da relação corpórea e estão vivendo um grande conflito na fase da relação verbal cognitiva. Eles sentem a necessidade de serem valorizados e reconhecidos em suas experiências, conquistas, acertos e erros, tarefas e opiniões para superarem as barreiras no processo de aprendizagem, a da construção do conhecimento, para, assim, sentirem-se sujeitos construtores da sua própria história. Leite e Tassoni explicam que:

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados de que necessita. Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a

criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência. Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. No entanto, a questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações "tête-à-tête", entre professor e aluno. Entende-se que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno (LEITE; TASSONI, 2005, p. 14).

Dessa forma, é possível presumir que as relações afetivas se constroem e se manifestam nas diversas fases que o sujeito passa nas instituições educativas/formativas. Uma vez negligenciando o início do processo, fica mais difícil criar uma harmonia no decorrer do mesmo, visto que o sujeito cria resistência e antipatia pelo contexto da sala de aula e pela figura do professor, justamente por ter experimentado situações que não o proporcionou prazer. Desconstruir tais sentimentos requer esforço redobrado pelo professor, que na maioria dos casos, ou está sem preparo ou sem tempo, como se evidencia na fala dos sujeitos da pesquisa.

Nessa fala de um dos sujeitos da pesquisa "Que os alunos se interessem com os professores e respeitem eles para que os professores convivam em harmonia com os alunos" (ALINE, 2014), concluímos que a iniciativa nesse processo das relações começa pelo professor, se as mesmas não estão alcançando resultados positivos, então precisamos dinamizar as abordagens pedagógicas. Quando o aluno diz: "que os alunos se interessem com o professor", é porque o interesse já vem ao encontro do aluno, pois se interessar "com" evidencia o interesse compartilhado por ambos.

Nesse sentido, a abordagem pedagógica irá partir de um ponto relativamente comum entre professor e aluno. Diante de tais evidências acreditamos que é possível apontar práticas de relacionamento em um ambiente com diferentes culturas, histórias de vidas e formas de pensar, e o ponto de partida acontece pelo trabalho pedagógico do docente.

Continuando a analisar a fala do sujeito Aline (2014), evidencia-se que existem duas forças antagônicas convergindo em sala de aula na disciplina de Filosofia. "[...] e respeitem eles para que os professores convivam em harmonia com os alunos". Essa falta de respeito não é gratuita, ela se manifesta e é reconhecida

pelos mesmos como algo que interfere na harmonia entre professor/aluno. O importante nesse confronto de ideias e culturas é saber as razões emotivas racionais e/ou irracionais que elevam as indiferenças entre ambos. Para isso, apontamos o diálogo aberto e mediado pelo professor como fator determinante para esclarecer tais conflitos. Da mesma forma que a postura amorosa do professor de Filosofia em ouvir, entender, compreender é fundamental nesse processo e, com isso, junto com o aluno, buscar soluções para os conflitos.

Tais desordens emocionais podem estar relacionadas à falta de perspectiva de vida que cerca grande parte dos adolescentes e jovens nesse período de vivência entre escola, família, ambiente social e mudanças culturais. A sala de aula, mais especificamente na disciplina de Filosofia, pode canalizar a descarga desses sentimentos.

Nessa fase, avaliar e dizer que um jovem não é capaz, simplesmente por não conseguir fazer relações dos conteúdos com sua vida, é o mesmo que abandoná-lo a dura sorte, pois não é a vida do sujeito que se adequa aos conteúdos, e sim os conteúdos se adequam à vida do sujeito.

3.2 SEGUNDA QUESTÃO COM ALUNOS DA TURMA “A”

Se você fosse professor, o que gostaria de fazer com seus alunos?

Fazer uma roda com os alunos e conversar a respeito da aula, fazer uma aula diferente para não virar rotina (ANA, 2014).

Gostaria de fazer as coisas e participar mais dos deveres junto com os alunos (ALINE, 2014).

Gostaria de não estar brigando, gostaria que eles fossem educados e ficassem sem bagunça e prestassem atenção nas matérias que são dadas (ALICE, 2014).

Sem brincadeiras, porque no colégio você vai para estudar e não para brincar, porque a brincadeira atrapalha o professor passar no quadro e as conversas também atrapalham (ARTUR, 2014).

Eu não gostaria de xingar os alunos porque você vai se distanciando da amizade com ele e também não conversar muito porque irá atrapalhar a aula (ARI, 2014).

Gostaria de não estar xingando os alunos, gostaria que eles também respeitassem quando os professores estivessem explicando as matérias (ALAN, 2014).

3.2.1 Conexões afetuosas para uma educação emancipadora

Diante de poucas palavras uma imensidão de significados, desejos, angústias, esperança, carência afetiva, respeito, autoestima. A fala dos alunos demonstra claramente que o ser humano vive melhor na afetividade com o outro. Por uma necessidade natural, é indispensável esse entrelaçamento de sentidos, que podemos chamar de conexões afetuosas.

E, falando especificamente do processo de aprendizado, da construção do conhecimento, o desafio se torna mais complexo ainda, pois o professor está à frente de muitos alunos com características, personalidade, cheiros, culturas, valores diferentes. Transitar nesse meio de diferentes com o mesmo entusiasmo, respeitando, amando, desejando, apoiando, não é uma tarefa fácil, mas necessária.

Colocar-se no lugar do outro é a principal tarefa do professor de Filosofia ao assumir uma turma. A primeira, a segunda ou até a terceira aula deveriam ser chamadas de “transparência da alma”. Momento em que o sujeito falaria de si mostraria o seu eu e o mundo que o cerca, de forma espontânea e significativa. Esse apresentar-se não são os cinco minutos da atual cultura de apresentação no primeiro dia de aula, no qual o sujeito tem cinco minutos para falar seu nome, de onde é e porque escolheu estudar etc.

Acreditamos que esse mostrar-se ao outro poderia ser um ritual com perguntas e respostas, argumentos, buscando a valorização do sujeito, promovendo a autoestima. E que nessa arte de se mostrar ao outro, o professor consiga fazer daquela turma, daquela sala de aula um lugar especial e desejado.

Esse vínculo conectivo entre os sujeitos, tendo o professor como mediador, é mais que fundamental, é o oxigênio para dar vida ao grupo. O docente terá que perceber esse processo como um gestar, pois, ele está conduzindo vidas, e vidas precisam de afeto e cuidado. Com isso, criaria vínculos afetivos a partir de sua postura profissional: humilde, criativo, amigo, responsável, valorizando seu aluno sem os vícios paternalistas. Terá que ser instigador de novidades que influenciarão todo o processo de aprendizado do aluno.

A fala de Ana (2014) deveria ser assunto do primeiro dia de aula, assim como todos os outros desejos e angústias lapidados na folha de papel dos formulários entregues a eles. “Fazer uma roda com os alunos e conversar a respeito da aula, fazer uma aula diferente para não virar rotina” (ANA, 2014). Quando falamos que a academia também é responsável por esses conflitos latentes em nossas salas de aula na relação professor aluno, é porque dificilmente o formador de formadores propõe uma pedagogia que valorize essas compreensões.

Dar conta dos conteúdos e das normatizações do sistema acadêmico é prioridade sobre as conexões humanas que cada vez mais estão se desconectando devido à meritocracia e o produtivíssimo acadêmico. O conversar a respeito da aula significa, para ela, entender o sentido e o significado que aquele assunto tem para a sua vida, ou seja, para as coisas que estão acontecendo em seu processo de amadurecimento como sujeito histórico inacabado.

Sentir-se só, isolado do mundo e dos processos, é frustrante para qualquer adulto com plena visão de mundo, imagine isso para um jovem em plena formação de sua maturidade. “Gostaria de fazer as coisas e participar mais dos deveres junto com os alunos” (ALINE, 2014). “Gostaria” é o mesmo que amaria ou desejo. Aline é uma adolescente que deseja ser útil e participativa como estão fazendo alguns de seus colegas, mas, o que a faz sentir-se excluída desse processo? Foi necessária uma questão para levantamento de dados de esquisa para que se soubesse das angústias de Aline? Que tipos de conteúdos estão trabalhando os professores de Filosofia que não conseguem dar conta ou de apontar possíveis saídas para alunos como Ana?

Quando falamos em diálogo, respeito e comprometimento na relação professor/aluno, temos consciência da complexidade e dos desafios que o docente enfrenta e terá que enfrentar diante do atual cenário que se apresenta: a formação, a prática e a diversidade cultural que circula no contexto escolar. O sujeito em seu processo de aprendizagem, construção do conhecimento e emancipação pode sentir-se excluído ou desconectado, justamente pela falta de equilíbrio entre formação, prática, afeto e cultura. Elas não são individualmente um corpo, são células que compõem um todo. Não adianta negar ou justificar, a formação docente é desconectada dos desejos de Ana. E a prática do professor de Filosofia reproduz essa desconexão.

Se não fosse isso, não estaríamos escrevendo sobre tal fenômeno. E, se estamos escrevendo, é porque, como Freire (2007), acreditamos que as coisas não são assim, elas estão assim, logo, é possível mudar. E mais, a mudança é gradual e espiral, começando por nós no lugar onde atuamos.

Além de todas estas questões de ordem formativa e prática, a questão cultural tem um aspecto muito importante que precisa ser compreendida pelo professor. Os conflitos no cenário da sala de aula são muito característicos da cultura local onde se encontra a instituição de ensino. A falta de limites do aluno reflete não só a postura do seu ciclo familiar e social, como a contestação das coisas que estão acontecendo a sua volta e, de um modo geral, está atingindo-o.

Ao se colocar no lugar do outro, no caso, aqui, do professor, o aluno diz: “Gostaria de não estar brigando, gostaria que eles fossem educados e ficassem sem bagunça e prestassem atenção nas matérias que são dadas” (ALICE, 2014). “O professor tem que ser bem amigo, chegar bem alegre na aula e dar risada com os alunos, e fazer atividades, etc.” (ARTUR, 2014).

O “brigar”, entendido como relações de conflitos, é uma característica bem comum entre adolescentes fora dos muros da escola, isso na sala de aula é apenas uma peculiaridade, por ter se naturalizado. O importante, nesse contexto, é começar a questionar o porquê e por quem brigar? O conflito é importante, mas precisa ser canalizado para algo produtivo e significativo na vida pessoal e coletiva.

Da mesma forma, compreendemos que o aluno não deseja aquele espaço com brigas, bagunças e falta de atenção nos conteúdos que o professor está trabalhando. Isso já é uma grande oportunidade para o professor dinamizar sua prática pedagógica, transformando esses desejos em realidade. Ele pode começar descobrindo pontos nevrálgicos da sensibilidade do outro e se apresentar primeiramente como professor e depois como amigo. É assim que Artur (2014) compreende o processo: “professor, amigo, alegria, atividades”. Uma sequência perfeita que ecoa como uma sinfonia.

O desrespeito com o outro é a principal ferramenta para provocar o distanciamento. A conexão humana se estabelece a partir do reconhecimento, do respeito e da amorosidade. “Eu não gostaria de xingar os alunos porque você vai se distanciando da amizade com ele e também não conversar muito porque irá atrapalhar a aula” (ARI, 2014).

O xingamento é a forma mais cruel de acabar com a autoestima do aluno, que muitas vezes nem a reconhece mais. No lugar da ofensa, o olho no olho acompanhado de um elogio pelo menor esforço que este aluno tenha feito. O simples fato de vir para a aula, por exemplo, já é um motivo de se comemorar.

O que o docente precisa entender é que o aluno não se desenvolve plenamente se não gostar do professor, isso é fato. Por isso carrega a grande responsabilidade de gostar de todos, independente das situações que o cerca, mesmo que para isso ele tenha que aprender a gostar e conquistar a sua condição de amigo. Não somos nós, pesquisadores, que estamos dizendo, são os alunos, percebiam as frases carregadas de desejos escritas pelos próprios sujeitos da história: “Gostaria de não estar xingando os alunos, gostaria que eles também respeitassem quando os professores estivessem explicando as matérias” (ALAN, 2014).

O que não quero para mim não desejo para o outro. Professores, transformem esse “limão em uma limonada saborosa” e brindem a mudança. Mas, para isso, é fundamental que se reflita sobre o perigo da normatização, da produtividade e da meritocracia na formação e nos processos de aprendizagem.

Da mesma forma, é fundamental que o docente compreenda a afetividade como algo sempre presente em sala de aula, mas nem sempre percebida e considerada como fator determinante nas relações harmoniosas entre professor/aluno. É elemento fundamental no processo da aprendizagem e do conhecimento. Diante de evidências levantadas, temos elementos consideráveis para afirmarmos que a afetividade é mais importante que os conteúdos, de um modo geral, forçosamente impostos aos alunos.

Hoje, é muito importante que o docente perceba que as ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. Estudos já seguramente apresentados por Piaget (1996; 1964; 1990) apontam que para a inteligência funcionar, é preciso um motor, que é o afeto, para ele, jamais se resolverá um problema se ele não for do interesse do sujeito. O interesse, a motivação afetiva é o combustível de tudo.

Desse modo, o desenvolvimento intelectual tem dois componentes: o cognitivo e o afetivo, ambos caminham juntos. Pensar e sentir são ações indissociáveis, ignorar tal evidência é criar margens para um abismo entre o cognitivo e o emocional.

Compreendemos que o afeto faz parte do nosso psicológico responsável pela maneira de sentir e perceber a realidade. Se algo que o sujeito vivenciou foi agradável, prazeroso, refletirá positivamente em sua vida, possibilitando uma relação amistosa e harmoniosa com o outro. Do contrário, vivências sofridas, angustiantes, causam medo ou pânico diante de fatores que representem similaridade com tais vivências desagradáveis. Todos esses conceitos são atribuídos pelas nossas afetividades construídas nas relações pessoais e sociais.

O professor de Filosofia precisa estar preparado emocionalmente para enfrentar os conflitos em sala de aula, pois a relação com o outro pode ser desafiadora. Maturana (2002) argumenta que a situação conflituosa acontece “quando não há aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (p. 84).

Essa falta de reconhecimento reflete a inabilidade de lidar com os conflitos do cotidiano em sala de aula, todos exalados a partir da falta de diálogo aberto e esclarecedor. A superação dos mesmos depende e implica ações que envolvam um olhar crítico e afetivo sobre questões: sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais.

Nessa mesma perspectiva de pensamento, Freire (2007) aponta que o desrespeito à educação, ao docente e ao educando acarreta em prejuízos irreparáveis à autonomia, à autoestima e à postura afetiva dos sujeitos.

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e educadoras, corrói ou deteriora em nós, de um lado a sensibilidade ou a abertura do bem querer que da prática educativa, de outro, a alegria necessária ao fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nos o gosto de querer bem o gosto de alegria sem a qual a prática educativa perde ao sentido (FREIRE, 2007, p. 142).

Na compreensão de Freire (2007), o professor pode transformar a realidade. Para isso, precisa se empenhar na tarefa de aprender a lidar com a afetividade e conviver harmoniosamente na sociedade. Não é uma tarefa fácil, mas precisa partir do princípio de que na educação a valorização do sujeito vem em primeiro lugar. Um sujeito dotado de capacidade e desejos pode ver e buscar no outro o afeto e o respeito como fator natural da existência humana. De acordo com o pensamento de Maturana (1999):

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 1999, p. 15).

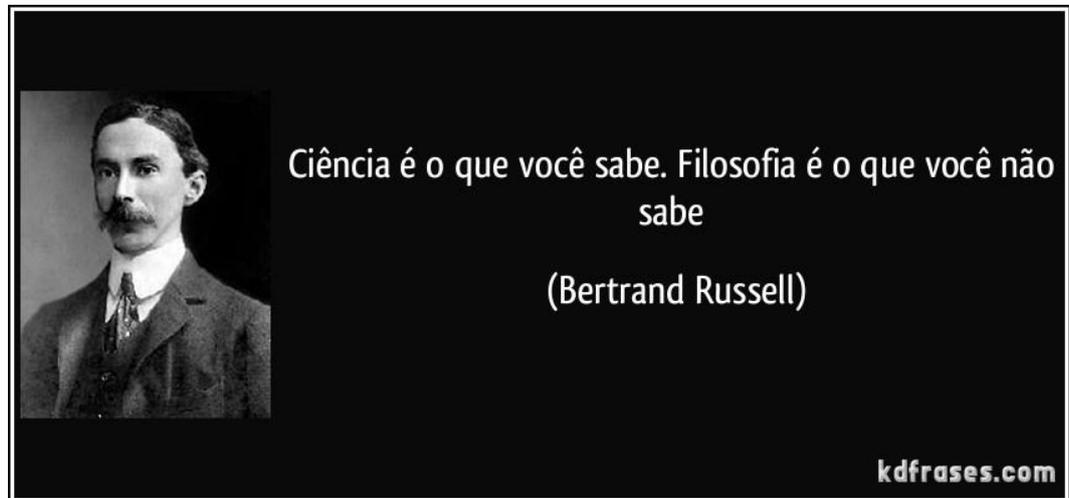
O que podemos fazer, com relação à prática do professor de Filosofia, para evitarmos o que aponta Maturana (1999) é trabalharmos numa perspectiva de levarmos o sentimento afetivo mais a sério em relação à racionalidade, favorecendo um equilíbrio entre razão e emoção, cognição e afeto. É preciso quebrar essa dicotomia entre razão e emoção, pois ambas são fundamentais no processo de aprendizagem e da emancipação do sujeito.

Com isso, é possível, a partir de uma visão de mundo, provocar a mudança, que não está em caixinhas, ela é compartilhada, cada um tem que fazer a sua parte. Essa mudança de postura profissional na educação tem um objetivo maior à emancipação do aluno. Para isso, apontamos a investigação da realidade a partir da cultura de cada sujeito, provocando uma motivação pela sedução, visto que os sentidos e significados dessa investigação estão ligados às vivências de vida, desabrochando o conhecimento conectado com os acontecimentos do mundo.

Esses novos conhecimentos significativos são possíveis pela problematização dos fatos e fenômenos relacionados à vida do sujeito. Uma conexão entre a vida e o mundo do conhecimento, levando o sujeito a se engajar com os compromissos sociais.

4 A MEDIAÇÃO DA FILOSOFIA ENQUANTO POSSIBILIDADES NO PROCESSO EMANCIPATÓRIO DO ALUNO

Imagem 5 – Bertrand Russell



Fonte: Disponível em: <http://spaceamigos.com/720688/qual-e-o-maior-misterio-da-filosofia>.

4.1 A FILOSOFIA ENQUANTO POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS

Mas, o que é a filosofia? A partir de conceitos clássicos, podemos compreender a filosofia enquanto amor pela sabedoria, conhecido tão-somente pelo sujeito consciente de sua própria ignorância. É a investigação da dimensão essencial e ontológica da realidade, transpondo a opinião impensada do senso comum que se alimenta da realidade empírica e das aparências sensíveis.

A Filosofia clássica tem os gregos como precursores do pensamento humano libertador, ela foi e é reconhecida pela potencialidade de ter iluminado a sociedade ocidental, tirando-a da escuridão, as trevas que dificultavam o conhecimento e o pensamento crítico.

Como afirma Bertrand Russel, *a filosofia é aquilo que você não sabe*. Da mesma forma, dizia o filósofo grego Sócrates, *só sei que nada sei*. Ela é diferente da ciência que trabalha a partir de uma perspectiva do conhecimento e do saber, cabendo à filosofia o questionamento, a dúvida, a hipótese e a reflexão.

Segundo Novelli (2001), a filosofia está muito presente na educação, um avanço significativo na historicidade do homem quanto à reflexão das relações entre sujeitos na construção do conhecimento com fim emancipador do homem.

Ao longo de diversas épocas a filosofia, sistematicamente considerada, referiu-se à educação tomando-a como uma questão pertinente na sociedade humana. Tome-se, como exemplos a República de Platão, a Ética a Nicômaco de Aristóteles, De Magistro de Santo Agostinho, o Emílio de Rousseau, dentre outros. O filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1834) não ficou indiferente à educação em sua época, mesmo porque os efeitos do Iluminismo na França e na Inglaterra fizeram-se sentir na Alemanha. A necessidade de libertar o homem retirando-o de sua minoridade passava pela possibilidade de recepção do saber segundo o Iluminismo. Da mente que tem gravada em si o saber em Locke a Kant que posicionava a capacidade organizadora da razão confirmava-se a aprendizagem humana (NOVELLI, 2001, p. 66).

Dentro de uma perspectiva da educação e da construção do conhecimento, são esses os caminhos que permitem o aluno, enquanto sujeito histórico e, a partir de suas vivências, perceber e compreender o mundo de outra perspectiva, a perspectiva da responsabilidade social, da cidadania, da alteridade, da subjetividade, da solidariedade e do progresso humano.

Para Novelli (2001), entre os importantes filósofos da modernidade está Hegel, ele desempenhou um papel fundamental enquanto pesquisador da filosofia para a educação. O filósofo apontava que a filosofia é filha do seu tempo, por isso, a importância da História.

Todo sistema filosófico desenvolve sua visão de como é a realidade, como esta se constitui e porque deve ser de um certo modo. Encontra-se aí uma indicação do ser e de ser. Portanto, toda filosofia propõe um procedimento para a apreensão adequada da realidade. A filosofia hegeliana considera o processo e o devir segundo os quais a realidade é o que é pela alienação, pela mediação e pelo trabalho. A realidade é processo do vir a ser, isto é, não é dada, mas vem a ser e, isso, constantemente. Se a realidade está sempre vindo a ser é porque ela nunca é definitivamente. Por outro lado, a realidade vem a ser porque parte de algo que se posiciona como o que ela não é, mas que também é enquanto existência que é negada, abandonada, deixada para trás (NOVELLI, 2001, p. 69).

É possível pensar que essas percepções perpassam pelas vivências do aluno que acaba trazendo-as para a sala de aula. Sua realidade construída a partir de um ponto de vista social, político e econômico não determinado, visto que, nessas esferas, pressupõe-se que ele tenha liberdade de escolhas e posicionamento crítico para formar opinião com base na sua realidade dentro de uma universalidade.

Segundo Novelli (2001), “Hegel⁴ entende que o compromisso da filosofia é pensar o que é e isto significa considerar a totalidade. Cada momento é relevante, pois possibilita o seguinte, o que implica assumir a história, a totalidade, o que está por vir” (p. 69-70). Portanto, isso indica que o sujeito tem a capacidade de “perceber a indeterminação, o não esgotamento, na determinação histórica. Hegel afirma que o homem é resultado da intencionalidade e isto o caracteriza. O homem é o que ele faz de si mesmo” (p. 70).

Desse modo, o resultado dos atos do homem não pode ser diretamente determinado. O homem é resultado das suas atividades mediadas pela formação recebida e cultivada no processo de sua educação social, cultural, política, econômica e humana.

A partir dos questionamentos apresentados, queremos compreender as percepções, intenções e projeções dos alunos e, se elas tendem a se concretizarem quando eles passam a se sentirem seguros, confortáveis e confiantes diante do seu professor e colegas de classe.

4.2 VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS EM SALA DE AULA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Nosso trabalho tem como uma de suas diretrizes apontar o papel e as possibilidades da filosofia no processo emancipatório do aluno. Tal percepção se dá na perspectiva da potencialização do pensamento crítico e do reconhecimento mútuo em sala de aula, pois compreendemos que a filosofia desempenha um papel fundamental na vida e nas relações sociais do sujeito, principalmente quando ele se dispõe a dialogar a partir de suas culturas, vivências, conhecimentos e curiosidades.

Contudo, na compreensão de Novelli (2001), a

Filosofia exige empenho reflexivo e analítico, o que não se obtém preso à avalanche dos interesses materiais. Dessa forma, a Filosofia não deve sofrer uma popularização, mas o povo deveria ser elevado ao nível da Filosofia. A Filosofia possui um conteúdo significativo que deve ser apropriado pelos indivíduos, o que indica que os sujeitos filosóficos são secundários em relação ao conteúdo. Filosofar é apropriar-se de um conteúdo que é acessível pelo desenvolvimento de atitudes condizentes

⁴ HEGEL, G. W. F. **Lecciones sobre la filosofía de la historia universal**. Trad. J. Gaos. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
HEGEL, G. W. F. **Ciencia de la lógica**. Trad. A. R. Mondolfo. 2.ed. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.

com o almejado. Não há diferença entre aprender Filosofia e aprender a filosofar, pois somente é possível aprender a filosofar aprendendo Filosofia. Pensar ordenadamente e claramente, buscar construir o conhecimento, valorizar condutas, normatizar politicamente tais condutas, enfim, eleger o bem, o justo e o belo constituem o conteúdo da Filosofia, ilustrado nas diversas abordagens do mesmo (NOVELLI, 2001, p. 86).

As concepções do autor estão ancoradas no pensamento hegeliano, o qual defende que não se estuda filosofia como se estuda as demais ciências, pois a filosofia demanda a radicalidade, o rigor e a totalidade. Outra característica essencial da filosofia está no consenso, visto que, embora seja uma posição assumida que não resolve todas as questões, tem a pretensão de dar conta do todo.

Além disso, é característica de a própria filosofia o duvidar, o perguntar e a inquietação diante daquilo que é informado, mostrado, dado e cogitado, pois estes fenômenos são apreendidos como elementos passíveis de novas e diversas análises.

Nesse sentido, as questões apresentadas têm como foco alimentar essa necessidade de se pensar criticamente a partir da realidade, dos desejos, assim como das vivências dos alunos. Por isso, criamos uma metodologia de questionário em que o aluno sentisse a vontade para responder tais questionamentos.

Por isso, a necessidade de se discutir questões reais dentro de um contexto social - a escola, tendo como ponto de partida os conflitos do cotidiano da sala de aula. Para isso, entendemos que é fundamental que o aluno tenha total liberdade de expressão e espaço para apresentar suas opiniões e suas perspectivas, tanto da relação professor aluno, quanto da qualidade da educação que se está construindo nesse espaço conflituoso que é a sala de aula.

Além disso, é fundamental que o professor compreenda o seu papel e sua responsabilidade diante desse contexto de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno, pois, segundo Novelli (2001):

Apesar de seu convencimento sobre a importância da Filosofia, Hegel procura adequar o conteúdo aos seus jovens alunos inclusive reduzindo o número de horas destinadas ao ensino da Filosofia. Por outro lado, Hegel julga necessário ser metódico e rigoroso em suas aulas de modo que o aluno recebesse criticamente o conteúdo que já era de posse do professor. Mesmo assim a Filosofia teria seu lugar natural na universidade pela qual se poderia esperar a sistematicidade necessária. Contudo, Hegel deparou-se com pedidos de diversas comunidades sobre a instalação do curso de Filosofia para os ginasianos, pois estes chegariam despreparados à universidade e, em particular, para o estudo da Filosofia (NOVELLI, 2001, p. 87).

Portanto, a educação adquire, nesse espaço de discussão, um papel de superação as dificuldades, caracterizadas pela centralização do ensino e pela concentração de conhecimentos em determinadas camadas sociais e econômicas.

4.2.1 Primeira questão com a turma B

A partir de suas vivências escolares, descreva o que entende por postura coerente do professor em sala de aula e com a turma.

4.2.2 Segunda questão com a turma B

Em sua opinião, o que entende por postura negativa do professor com os alunos e com a turma?

As informações deixadas nos formulários representam aquilo que deveria acontecer todos os dias em sala de aula, um diálogo sincero e direto sobre coisas que incomodam, agradam e interessam os alunos no processo de aprendizagem da construção do conhecimento. Nesse sentido, a prática do diálogo a partir de uma perspectiva filosófica é fundamental para ampliar o exercício democrático e a busca pela cidadania e do reconhecimento do outro enquanto sujeito.

O ensino, a educação e o aprendizado são aqui considerados pelos sujeitos como métodos que compreendem os conhecimentos estruturados e tem a escola como *lócus* do processo educativo formal. Da mesma forma que o professor é aqui considerado o profissional mediador, competente, atencioso, respeitoso, pontual, responsável, ético e humilde.

O *lócus* desses conflitos elementares para o desenvolvimento do ser humano é a instituição escolar que se propõe a implementar e incentivar o desenvolvimento dos três recursos basilares disponíveis na instituição, que são eles: intelectuais, humanos, espirituais, materiais e financeiros, os quais atentam e se interlaçam com questões individuais e coletivas no interior e no exterior da escola.

Para isso, é fundamental que o aluno compreenda, a partir de uma perspectiva filosófica da totalidade, que o professor, o aluno, a escola e a sala de aula não estão isolados, são partes do todo de uma sociedade sistêmica. Dessa

forma, ao se questionar e apontar possíveis alternativas, uma análise crítica das partes acontece tendo uma visão do todo.

Dentro dessa perspectiva da organização da sociedade e da instituição de ensino, Paro (1993) aponta que “a organização da sociedade e da mesma forma, a organização das instituições escolares pode estar articulada tanto com a conservação da ordem social, quanto com sua transformação, dependendo da maneira como configurados os seus objetivos de ação” (p. 110). Dessa forma, a finalidade da escola é proporcionar um ensino de qualidade, procurando promover a cidadania e a justiça social, assegurando, pois, que o direito à educação de qualidade se faça realidade a partir de práticas desenvolvidas em conjunto, bem como atenda às singularidades dos sujeitos em suas vivências.

Entretanto, a realidade da Educação Básica brasileira ainda apresenta, de um modo geral, certo descompasso com as reais necessidades dos sujeitos em processo de desenvolvimento intelectual, social, cultural e humano. Apesar das políticas públicas terem evoluído nessas últimas décadas, os investimentos ainda não alcançaram os patamares adequados às necessidades educacionais brasileiras.

A partir dessa perspectiva, crítica de parte da realidade educacional brasileira, que, de certa forma, influencia os fenômenos apontados na fala dos sujeitos da pesquisa, se faz indispensável o entendimento acerca do papel da filosofia na prática diária do professor, para, assim, compreender os fenômenos que envolvem as relações de conflitos entre professor e aluno no processo da construção do conhecimento e do desenvolvimento da autonomia crítica do aluno.

Nessa perspectiva dos conflitos que se apresentam em sala de aula, apontados pelos alunos da pesquisa, é fundamental que se desenvolva uma relação dialética, intercedida por perspectivas diferentes, porém, com foco em princípios e objetivos em comum. Só assim se alcançará o respeito, o reconhecimento e a democracia esperada no processo educativo em sala de aula, tendo como personagens o professor e o aluno.

E nessa relação dialética é importante destacar que as concepções existentes do campo educacional não são isoladas, elas podem possuir dinâmicas que influenciam as tomadas de decisões, sejam individuais e/ou coletivas. Tal perspectiva pode ser percebida enquanto fator engendrador de uma conduta emancipadora, tendo o sujeito como ator de sua própria história.

Dessa forma, a compreensão de determinadas concepções sobre respeito, cidadania, liberdade, progresso, desenvolvimento etc. podem se materializar mediante interesses individuais e/ou coletivos, dependendo da situação em discussão. Nesse caso apontado pelos alunos, correlacionados com os assuntos e finalidades da educação, ou seja, a difícil tarefa de ser professor e aluno em um contexto de conflitos, indisciplina, buscas e desmotivação.

É importante compreender que tais compreensões foram construídas a partir das vivências e limitações de cada um, cabendo ao grupo em si buscar a melhor concepção que possa dar conta da realidade e dos interesses em comum. Por isso, a importância do debate e das discussões dialeticamente construídas sob o olhar da filosofia. “Ir ao encontro do que somos, lá onde estamos, e desse modo nos permitir alterar consciente e deliberadamente nossa prática” (VALLE, 2008, p. 495).

Assim, se filosofamos, se devemos filosofar não é por outra razão além de “[...] salvar nosso pensamento, e nossa coerência”, afirma Castoriadis (1998, p. 15). Como, de toda forma, nosso pensamento e nossa coerência jamais poderiam ser salvos por outrem, cabe concluir que filosofamos para construir e exercitar nossa autonomia: para interrogar os sentidos que recebemos da tradição, de nossa sociedade, de nossa história pessoal e coletiva. Fazemos filosofia porque não há outro modo de construir coerentemente o sentido cotidiano de nossa prática, senão pelo exame. Assim definida, está claro que a prática filosófica não poderia jamais se acomodar à “divisão de trabalho” tão exaustivamente denunciada há algumas décadas, e que consiste em separar arbitrariamente a teoria e a prática, para depois buscar de forma igualmente artificiosa estabelecer entre ambas uma “ordenação” (VALLE, 2008, p. 497-498).

Para a autora, nessa concepção, o princípio primordial do desenvolvimento humano e da criticidade está associado à reflexão sobre as ações que transformam e dão sentido e significado às coisas, pois o professor que reproduzir conhecimentos, deixando os alunos em situação de reprodutores de informações, não está oportunizando espaços para que o pensamento crítico e autônomo se manifeste.

A concepção de autonomia crítica assume o caráter de desenvolvimento e progresso humano, pautada na organização e na relação de interesses e objetivos comuns. Cada sujeito exerce democraticamente suas ideias, ele pode propor, planejar ações e participar nas decisões pertinentes aos interesses coletivos na instituição escolar.

Nessa perspectiva, os alunos assumem um compromisso enquanto sujeitos participativos e não executores de tarefas, evidenciando o seu caráter democrático.

Com isso, a concepção dialógica desdobra-se em diferentes formas de participação coletiva, entre elas, a democrático-participativa tem seu papel fundamental no processo da democratização do espaço da sala de aula.

Para Valle, (2008), “falar de compromisso com a totalidade do pensável é, pois, antes de tudo, falar de compromisso em pensar a própria realidade, sem reservar escrupulosamente para os “especialistas” a tarefa de construir os sentidos necessários para movimentar o mundo e a prática dos professores” (p. 499).

Nesse sentido, a concepção dialógica baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de centralização e acentuação da participação direta e de igual oportunidade de todos os sujeitos. Nesse contexto de discussões, a autora defende a ideia de uma contraposição à lógica tradicional que impõe limites ao pensamento crítico.

Se não somos forçados a proclamar que todos os saberes (não importa quais e em vista do que) se equivalem – e, portanto, a anunciar a futilidade de nossas reflexões e do próprio desafio da educação – é porque podemos, mediante um esforço deliberado e coletivamente aceito, submeter o que para nós se constitui em sentido ao exame de suas condições e limites de validade. A “superação da lógica tradicional” não é, pois, recusa das exigências que o pensamento se dá a si próprio, na intenção de ir mais longe: é o caminho árduo que é preciso empreender para não escravizá-lo aos sentidos mais imediatos, mais redutores e mistificados que a realidade pode ter para nós (Valle, 2003, p. 185-201). Mas a questão não se esgota aí. Há ainda uma segunda condição de complexidade – esta, decididamente, humana – que, quanto a ela, não se deixa apreender pelos esquemas de determinidade, pela lógica conjuntista-identitária (VALLE, 2008, p. 503-504).

Desse modo, compreendemos que a filosofia e a dialogicidade agregam reflexões e ações dentro de qualquer projeto coletivo e democrático, todavia, a participação cidadã se caracteriza pela busca de direitos e precisa demonstrar consciência dos deveres, sempre relacionados com o projeto coletivo que agrega todos os componentes de um determinado grupo.

É importante enfatizar ainda o caráter político-democrático que tem de transpassar a cultura organizacional das instituições escolares, visto que o caráter político tem a transformação pessoal e social como meta.

Essa transformação está diretamente associada à construção de um projeto com participação coletiva. Isso vai acontecer a partir do momento que os sujeitos em suas trocas de vivências em sala de aula perceberem a totalidade dos processos de desenvolvimento humano a partir do reconhecimento e do respeito ao outro. Sendo

que todas as ações a serem desenvolvidas em campo educacional serão motivadas por uma perspectiva para o futuro, observando as metas estabelecidas no projeto pessoal e coletivo do grupo.

Nesse sentido, a filosofia e suas particularidades exercem um desabrochar no envolvimento coletivo, propicia que as ações sejam intercaladas pelo diálogo e pelo interesse da coletividade. É o meio mais indicado para o momento de transformação de pensamento crítico e da democratização da educação de qualidade.

As exterioridades e vivências da participação dos alunos nas discussões aparecem como condições para viabilizar a organização do trabalho de pesquisa. Dessa forma, a metodologia de inquirição aconteceu de forma voluntária, os alunos que responderam o questionário prestaram grande contribuição com o desenvolvimento da investigação, da mesma forma que ampliaram a compreensão sobre a importância da filosofia no processo de diálogo entre professor e aluno.

Dentro de um universo de mediações dialógicas é fundamental que haja o respeito mútuo e o reconhecimento do outro, para que os códigos de civilidade possam acontecer. No depoimento de (BRUNA, 2014), a categoria respeito aparece enquanto fator determinante em uma relação de reciprocidade, sendo o aluno a parte que merece ser respeitada pelo professor como condição básica no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. *Penso que o respeito com o aluno é muito importante* (BRUNA, 2014).

Tal pensamento pressupõe que a prática do desrespeito com o aluno tornou-se algo natural, visto que o professor, nesse cenário, é compreendido como detentor do conhecimento, enquanto o aluno, o aprendiz.

A mediação não se apresenta senão pela imediação. A imediação, por sua vez, não escapa da mediação, pois adquire sua expressão na sua manifestação ou no seu acontecer. Pode-se indicar aqui que em Hegel há uma insuficiência do que é em si que busca sua satisfação no reconhecimento da própria insuficiência. O homem é em si e para si e também é em si e para si no outro, pois constitui a realidade e é por ela constituído. A relação de contradição é mais uma vez evocada visto que a interdependência e a complementaridade aparecem como elementos que conduzem à totalidade. Nesse sentido, a educação não é uma mera transmissão ou uma mera recepção, pois o indivíduo também já sabe e oferece, deixando de ser receptor passivo (NOVELLE, 2001, p. 72).

Dentro desse processo da construção do conhecimento perceber o aluno como ser passivo de informações é submetê-lo à condição de alienação. O processo

de transformação pelo qual o aluno está passando reflete o compromisso que o professor tem com os princípios humanos e democráticos.

A sala de aula é um lugar de conflitos e troca de vivências culturais. Ela por si representa a diversidade social, política e econômica da sua comunidade. Por isso, foi essencial investigar junto aos sujeitos quais os principais desafios enfrentados na relação professor-aluno em sala de aula.

A meu ver o professor deve ter sabedoria e conhecimento para saber lidar melhor com o comportamento dos alunos e ao explicar a o conteúdo ou tema, pois, referindo-se ao meu caso, sou bastante curiosa, então gosto quando o professor domina a matéria, pois, incentiva o aluno a querer saber mais, tirar dúvidas e ter um aprendizado melhor. Além de que, um professor com bom humor, que ame a sua profissão e domine os conteúdos, faz com que os alunos viagem em suas palavras, nos desafiando a buscar mais conhecimento, pois, o conhecimento ninguém nos tira (BELA, 2014).

Os desafios são constantes e devem movimentar as práticas em busca da qualidade da educação. O que percebemos nesse diálogo com os alunos é a demonstração de uma visão crítica e clara sobre a realidade das interações entre os sujeitos em sala de aula. Dessa forma, as ações individuais e coletivas tendem a ser favoráveis para a ampliação da democratização dos espaços e do reconhecimento do outro dentro de uma perspectiva da amorosidade e da interculturalidade.

A aluna (BELA, 2014) demonstra uma visão bem clara da postura do professor e, principalmente, das características que compõem o ser docente. Percebemos que o aluna frequenta a escola por uma necessidade de se realizar enquanto sujeito crítico e autônomo, porém, o que a afasta deste caminho é justamente os conflitos que a coloca em uma situação de receptor passivo.

A ideia de um professor que os surpreendam e desperte o desejo pelo conhecimento ainda é uma questão muito instigante e desafiadora, tanto para o aluno quanto para o professor, visto que nem sempre eles estarão diante de um ambiente ou realidade favorável.

Da mesma forma, os alunos (BRISE, 2014) e (BETE, 2014) apresentam a angústia de pertencerem a um espaço educativo que não atende os seus desejos enquanto aprendizes. Aqui não se busca identificar culpados, mas sim apontar o que se pode fazer diferente e melhor, desde que o diálogo e a democracia sejam a base para a mudança.

As aulas deveriam ser mais dinâmicas. Deveria ter mais atividades e menos quadros para copiar (BRISE, 2014).

Respeito e amizade, porque isso aproxima mais a relação de professor e aluno (BETI, 2014).

Compreendemos que há ainda certos conflitos que dificultam o aluno a se sentir parte efetivo das discussões em sala de aula. A superação dessa realidade tornou-se uma busca constante e desafiadora, no sentido de que os sujeitos ainda são alheios à ideia de participação dialógica e democrática, pois tal condição sempre foi papel do professor a partir de um discurso velado de que é ele o detentor do conhecimento. Esse conceito de centralização se não foi, precisa ser superado.

Na concepção dos sujeitos (BRISE, 2014) e (BETI, 2014), a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem é a base essencial para o sucesso do grupo. Dessa forma, a democratização do espaço da sala de aula é a iniciativa proposta, o professor se responsabiliza pela didática que desperte o desejo pelo conhecimento e os alunos se encarregam de exercitarem o respeito mútuo, aproximando e estreitando as relações afetivas entre todos.

O papel do professor ainda é o mais exigido nesse processo de mediação dos conflitos em sala de aula. Pelo fato de ser ele o sujeito que se formou e se preparou para tal profissão. Cabe ao aluno explorar pedagogicamente seus conhecimentos, uma cultura que ainda não se efetivou por completo em sala de aula. O que se percebe é que o aluno espera do professor o papel de transmissor de conhecimentos.

Porém, o que se discute, de um ponto de vista crítico e libertador, que o papel do professor em sala de aula se aproxima ou se equivale ao de um mediador na construção do conhecimento. Compreensão que o sujeito (BRUNO, 2014) já manifestou em seu depoimento e é percebido como um salto qualitativo no processo de aprendizado.

O professor deve ser o mediador, educador, que desde as séries iniciais vem ensinando disciplina e auxiliando no comportamento em sala de aula. A reciprocidade, respeito e simpatia entre professor e aluno proporcionam um trabalho construtivo em que a educando é tratado como uma pessoa e não apenas como um número. As atividades variadas previnem a indisciplina e podem facilitar o aprendizado do educando. Existem quatro elementos fundamentais para o ato de ensinar: o processo, a matéria, o aluno e o professor, sendo esse último o fator decisivo na aprendizagem do aluno (BRUNO, 2014).

O espaço escolar enquanto lugar de ensino tem como princípios desenvolver projetos que deem conta de desenvolver a autonomia dos alunos. Para isso, o professor e seus alunos precisam se articular no sentido de conhecer e compreender os processos que envolvem uma educação democrática e de qualidade, pois o conhecimento é fundamental para promover as mudanças e as transformações.

A ideia de respeito e coletividade dá à sala de aula referências de democracia. A universalização do conhecimento perpassa por esse espaço onde se pode desenvolver e aperfeiçoar o diálogo e a troca de vivências. Uma realidade que a escola, juntamente com o professor, deve buscar. Para isso, na compreensão dos sujeitos da pesquisa, é fundamental que eles sejam ouvidos e considerados partes do processo de transformação, respeitando-os e reconhecendo-os.

A segunda questão respondida pelos alunos expõe a postura negativa do professor, fenômeno que se reflete naquilo que o aluno entende por desumano, ou seja, o desrespeito a sua capacidade de compartilhar e entender, nem só o conteúdo, mas também o mundo.

Faltar com respeito é uma postura muito negativa (BUANA, 2014).

O professor não deve ser arrogante e prepotente só porque tem mais conhecimento que o aluno, mas sim, humilde nas palavras e no modo de tratar os alunos, pois um dia ele também já foi aluno. Tem aluno que não gosta da matéria porque não entende, o professor precisa entender que nós temos dificuldades e, às vezes passamos também por problemas. Por isso, não podemos julgar o professor ou o aluno sem saber os problemas. Não se pode humilhar quem não tem conhecimento, pois às vezes não sabemos o porquê não queremos, pois, cada um tem dons diferentes (BELA, 2014).

O professor enquanto profissional da educação, intermediador no processo formativo de opinião, precisa entender que o aluno é uma pessoa que experiencia todo um contexto social marcado pelas desigualdades e injustiças sociais mantidas por um sistema político e econômico que sempre privilegiou a elite em detrimento dos mais pobres. A sociedade pobre, de um modo geral, mantém tal estrutura Estatal operante, porém, é a que mais sofre com as desigualdades.

Nesse sentido, a escola não pode ser um espaço que negue essa condição do aluno. Sujeito que vive a experiência do trabalho mal remunerado, da moradia sem infraestrutura adequada, do transporte público de péssima qualidade, da

violência social, do desrespeito público aos que necessitam de atendimento à saúde, do caos no trânsito, dos preços abusivos de serviços essenciais, entre tantas outras mazelas que a classe popular, de onde vem a grande maioria dos alunos do Ensino Básico público desse país, convivem diariamente.

O respeito do professor pelo aluno leva em consideração todo esse arcabouço. Não é possível construir conhecimento de qualidade e, principalmente, conhecimentos libertadores da ignorância social, fator determinante à condição alienante das massas. A autonomia crítica nunca foi prioridade das elites dominantes, que mantem a estrutura social produtiva submissa aos seus interesses.

O papel da filosofia, nesse contexto de discussão, se enaltece no sentido de quebrar paradigmas e colocar o aluno diante da sua condição social, quando consciente disso, despertar para o desejo de liberdade e autonomia dentro de uma perspectiva individual e mudança coletiva. Tendo consciência de que tal mudança é para todos e que ela pode não acontecer de forma imediata, mas, sim, de forma gradual e lenta, mas pode acontecer.

Nessa perspectiva de liberdade e autonomia, Valle (2008) argumenta que se existe autonomia humana, é porque a política e a educação não se reduzem a um conjunto de explicações.

A autonomia implica, assim, que um grau de imponderabilidade essencial e ineliminável caracteriza cada vez a política, a educação e a psicanálise, de tal modo que tentar extirpá-lo é, de imediato, descaracterizar essas atividades e cair na pura mistificação. Por isso mesmo, antes de se definirem como *objetos de um saber que se pretende especializado*, política, educação e psicanálise são *atividades* que envolvem o poder instituinte da ação humana: poder que pode ser exercido de forma refletida e deliberada, ou não. Comprometidas com o projeto democrático, política, educação e psicanálise têm por fim a autonomia isto é, uma atividade *efetiva* de auto-alteração dos indivíduos e sociedades. É esta atividade efetiva que enseja o sentido e, mesmo, a exigência de reflexão e de construção teórica – e não ao contrário, como por vezes pode parecer (VALLE, 2008, p. 508).

Em nossa compreensão, o empoderamento do sujeito pelas ideias acontece pela ação. A autonomia deriva da soma de fatores que se apresentam de forma particular e tem como ponto central o conhecimento. Dessa forma, não existe a possibilidade de desconsiderar o papel da educação e da política na vida do sujeito em transformação.

Dentro desse sistema no qual a sociedade está estruturada, esconde-se armadilhas ideológicas que ofuscam a visão crítica, dificultando que o sujeito

perceba que o topo da pirâmide social, por exemplo, é que dependente da base. Por falta de informação coerente, muitos sujeitos focam na perspectiva de galgar o topo como forma de sucesso e autonomia. O próprio sistema alimenta essa perspectiva sem dar condições efetivas de acesso. Acreditamos que o sujeito esclarecido, dono de uma autonomia inalienável, pensaria em fortalecer a base, no sentido de conquistar direitos sociais negados pela estrutura estatal que governa para o topo da pirâmide social. Em muitos casos, a cultura do individualismo e do desrespeito ao outro reforçam tal sistema classista.

Nesse sentido, é fundamental alimentar a ideia de quebra de paradigmas, sair das trevas do conhecimento ignorante alienante, despertar para a luz do saber que liberta. Por isso, é essencial que a educação tome cada vez mais frente da educação crítica libertadora. Para isso, Valle (2001) aponta que:

Toda e qualquer teoria da educação não pode deixar de apresentar sua compreensão de homem, de mundo e da relação homem-mundo. O homem pode ser compreendido como alguém ativo ou passivo, que já está pronto e é levado a desenvolver-se ou que precisa participar ativamente de sua construção. O mundo pode ser visto como um cosmos todo ordenado ou como um caos sem ordem pré-estabelecida. A relação homem-mundo pode ser entendida como harmônica e de complementaridade ou indeterminada cuja configuração será desenvolvida na história. As teorias podem assim objetivar a integração e a adaptação do indivíduo na sociedade ou prepará-lo para interagir com a sociedade inclusive modificando-a. Tanto uma posição quanto a outra enfocam a universalidade e a individualidade, porém uma ou outra postura recebe maior consideração (VALLE, 2001, p. 82).

Essa compreensão de mundo corresponde à compreensão do ser e do outro enquanto humano. A sociedade poderia ser mais justa e organizada se as teorias da educação fossem compreendidas e estivessem lado a lado dos sujeitos desde a sua entrada no mundo escolar. É possível que os conflitos em sala de aula estejam acontecendo pela estreita visão de mundo demonstrada no cotidiano das escolas.

O próprio espaço de sala de aula se apresenta enquanto lugar de desarticulação dos interesses coletivos, pois no momento em que o aluno atrapalhar o direito de estudo do outro, personifica a cultura do “quanto pior melhor”. As possibilidades de rompimento dessas forças negativas que agem contrárias ao progresso humano, da liberdade e da autonomia crítica, ficam cada vez mais distantes quando o próprio aluno, inconscientemente, sabota as práticas coletivas em sala de aula.

Não deve deixar o barulho de uns atrapalhar os outros. Se quiserem respeito tem que respeitar (BRISE, 2014).

O professor, diante dessa diversidade, vai conduzir as propostas de ensino de modo a aproximar as diferentes formas de pensar e ver o mundo, na intenção de criar um quadro crítico onde os alunos possam se identificar enquanto sujeitos pertencentes a um mesmo espaço social. Por isso a necessidade de se respeitarem mutuamente.

Para isso, tem que manter uma postura profissional muito coerente, sem impor sua cultura e conhecimento. O aluno tem que se sentir respeitado e acolhido, mesmo diante de uma perspectiva equivocada, visto que a sala de aula e os conhecimentos do professor são elementos que estão à disposição dos alunos para desconstruir paradigmas e proporcionar uma tomada de consciência.

Faltar com respeito e ser rígido e não ter disposição, porque isso prejudica o rendimento do aluno (BETI, 2014).

O professor não pode ser uma pessoa mal educada que entra em sala de aula e manda o aluno calar a boca, manda o tempo todo, abusa de uma autoridade. Porque em uma aula que tenho um professor assim, o aluno não vai aprender. Ao invés de se ter uma aula proveitosa e muito boa, se terá um aula desgastante e péssima (BRUNO, 2014).

O professor, por ser um profissional mais maduro e dotado de uma bagagem cultural além da que o aluno tem, vai ser cobrado a se manter em uma postura de retidão ética, moral e intelectual. Não cabe a ele posicionar-se de forma autoritária e ignorante, ele vai ser sempre o mestre, o exemplo a ser seguido.

Além disso, tem o papel fundamental de despertar no aluno a consciência de que suas vivências são tesouros valiosos, pois, entre o nível de conhecimento do professor com o do aluno, está apenas o caminho e o tempo de preparação, ou seja, o acesso e a prática de leituras entre o ensino básico e o superior. O aluno é um ser dotado de inteligência e culturas, não é inferior a ninguém.

Desconfiado da burrice (dos outros e dele mesmo), Sócrates soube que em Delfos, no santuário de Apolo, o deus o tinha indicado, pela boca da Pítia, como o mais sábio dos mortais. A avaliação lhe pareceu surpreendente, e Sócrates chegou a suspeitar, por um momento, que aquilo era uma gozação de Apolo. Depois, mais tranquilo, concluiu que o deus estava advertindo os outros homens, dizendo-lhes que eles eram tão ignorantes que o menos parvo deles era Sócrates (OLIVEIRA, 2007, p. 286-287).

A filosofia nos presenteou com essas reflexões importantes, elas nos colocam diante do cotidiano do aluno, sujeito muitas vezes ignorado pela sua condição social e cultural. Porém, o professor assume enquanto profissional da educação, o papel de colocar esse sujeito na condição de sábio, visto que ele é um ser histórico dotado de conhecimentos.

4.3 O PROFESSOR ENQUANTO SUJEITO DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Nesse processo de construção de conhecimento a partir das vivências de sujeitos do contexto escolar, seja ele o aluno e/ou o professor, tendo como foco a pesquisa qualitativa em educação, é possível identificar fenômenos culturais das relações professor-aluno em sala de aula.

Nesse momento, em particular, observamos a fala do professor enquanto aluno que foi identificado em suas memórias e, a partir dessa reflexão, compreendermos determinados fenômenos que marcam a prática e a relação professor/aluno em sala de aula.

Questão - 1: No decorrer do seu processo formativo/educativo em sala de aula, descreva momentos que mais lhe marcaram, levando em consideração fatos positivos e negativos.

Recordo que a organização do espaço escolar fortalecia o distanciamento de nós alunos com os professores, a falta de interação no grupo, o isolamento das atividades individuais, a pouca reflexão do que era proposto e a agitação do ambiente escolar atrapalhava meu aprendizado, a má gestão da escola pública gerava a falta constante de professores (laudos, faltas justificadas, mas, sem alguém para substituir), e por vezes professores especialistas de outras áreas que para fechar carga horária assumia a disciplina de filosofia fazendo com que a desconexão com o que é proposto ficasse evidente. Alguns dos momentos mais significativos foram os trabalhos práticos, apresentações, e roda de diálogo e debate sobre temas que nos levassem a opinar, ouvir o outro e avaliar o que foi dialogado no grupo (PF1, 2014).

Lembro que as expectativas ao ingressar no curso e participar das discussões filosóficas eram muitas, porém, aos poucos a dura realidade foi tomando conta do dia a dia acadêmico. As leituras de textos complexos sem uma compreensão adequada, o monólogo do professor em uma linguagem um tanto rebuscada e distante da minha compreensão, os estudos cansativos para as avaliações tornavam a sala de aula indesejável. As discussões filosóficas nas rodas de amigos enquanto comemorávamos o fim de semana no bar pareciam mais frutíferas e contagiantes do que as aulas (PF2, 2014).

A fala do PF1 revela aquilo que os alunos desta pesquisa, de um modo geral, conhecem e vivenciam diariamente em sala de aula. Um descompasso entre a teoria e a prática, do discurso e a ação. A desconexão entre o conteúdo e as vivências dos alunos ainda é um dos gargalos do ensino de filosofia em sala de aula. Enquanto essa prática fizer parte do cenário educativo, é provável que aconteça o que PF1 apontou em suas memórias, isto é, o espaço escolar continuará fortalecendo o distanciamento entre alunos e professores, assim como a falta de interação nos grupos, o isolamento das atividades individuais, a pouca reflexão dos conteúdos propostos, contribuindo para o desinteresse pela filosofia e seus conhecimentos.

Contudo, a Filosofia exige empenho reflexivo e analítico, o que não se obtém preso à avalanche dos interesses materiais. Dessa forma, a Filosofia não deve sofrer uma popularização, mas o povo deveria ser elevado ao nível da Filosofia. A Filosofia possui um conteúdo significativo que deve ser apropriado pelos indivíduos, o que indica que os sujeitos filosóficos são secundários em relação ao conteúdo. Filosofar é apropriar-se de um conteúdo que é acessível pelo desenvolvimento de atitudes condizentes com o almejado. Não há diferença entre aprender Filosofia e aprender a filosofar, pois somente é possível aprender a filosofar aprendendo Filosofia. Pensar ordenadamente e claramente, buscar construir o conhecimento, valorizar condutas, normatizar politicamente tais condutas, enfim, eleger o bem, o justo e o belo constituem o conteúdo da Filosofia, ilustrado nas diversas abordagens do mesmo (NOVELLI, 2001, p. 86).

Ter clareza do papel da filosofia na formação crítica e na autonomia, primeiramente, é responsabilidade do professor, que conduzirá seus alunos a descobrirem a filosofia enquanto ciência do pensar. O PF2 resgatou em suas memórias pontos desafiadores em seu processo de formação, obstáculos difíceis de serem vencidos, muitos desistem diante desse quadro de elementos desfavoráveis à construção de uma identidade profissional sólida, visto o grau de distanciamento provocado pela falta de interação, diálogo e reconhecimento.

É importante salientar que nem todo processo é marcado por pontos negativos no percurso das interações e diálogos em ter os sujeitos no contexto da sala de aula, pois acontecem fenômenos de interesse comum, fator importante na construção do conhecimento e, principalmente, no progresso da autonomia e da criticidade do aluno. São esses pontos positivos que devem ser apontados e vivenciados enquanto experiências positivas no processo de aprendizagem e emancipação humana.

2 - Relembrando momentos de interação entre professor e aluno, em sala de aula, você conseguiria identificar algum relato sobre experiências significativas da vida cotidiana, feitas pelo professor ou por alunos?

Recordo que em aulas dinâmicas de um dos raros professores que tive que realmente tinha formação na área de filosofia ele nos dava a oportunidade de opinar sobre fragmentos de textos, e avaliar a participação dos colegas em suas reflexões (na roda de conversa tinha um aluno avaliador que no final analisava o grupo e o grupo no final avaliava o avaliador), tal experiência colaborou para a importância de ouvir o outro e a autocorreção no diálogo (PF1, 2014).

Com o passar do tempo, os conteúdos tornaram-se mais claros, pois, fui me adequando ao sistema de aprendizagem, fui superando algumas barreiras do conhecimento, esse sentimento de compreensão dos fenômenos da realidade me colocaram na condição de ser crítico e autônomo. São essas as alegrias que a educação proporciona ao sujeito, ter liberdade de pensar e capacidade de discernir (PF2, 2014).

As vivências significativas, além de marcar o profissional que alimenta tal perspectiva, engrandece o aprendizado enquanto construção de conhecimento. Esses depoimentos dos sujeitos (FP1) e (FP2) reforçam a tese de que a amorosidade, o reconhecimento do outro e a troca de culturas fortalecem as bases essenciais da construção da autonomia e da convivência harmônica entre os sujeitos, seja no espaço escolar, seja nas interações sociais.

Além disso, a construção da autonomia crítica está muito relacionada às vivências significativas na relação professor aluno em sala de aula. O professor tem essa responsabilidade de transformação, pois o aluno sente-se mais capaz quando lhe é dada a oportunidade de participar sua vida em grupo. O lugar, as pessoas, a realidade da qual ele vem, tem um valor significativo na construção da sua personalidade, faz parte da sua cultura, da sua vida.

3 – Hoje, em nossa sociedade, busca-se, de um modo geral, a paz e o respeito entre as pessoas. A escola é um dos meios para exercitarmos a amorosidade e as trocas de vivências significativas da cultura de cada um, desse modo, como trabalhar, na prática, a paz, o respeito, a amorosidade e a troca de experiências da vida cotidiana entre alunos e professor?

Acredito que a amorosidade e afeto ocorre nas interações mais simples com os alunos, na forma de chama-lo para que participe de uma atividade, solicitando sua postura em sala de aula, refletindo

sobre suas dificuldades e possibilidades, sem deixar de mostrar ao mesmo a importância do esforço e reforçando que o mesmo é capaz de fazer melhor, apresentar melhores resultados, motivando no processo, elogiando a cada passo conquistado por menor que seja, e cuidando na forma de correção, com palavras firmes que apontem uma direção, mas com respeito e expectativa de que o aluno conseguira realizar o processo de aprendizagem (PF1, 2014).

Não quero apontar aqui nenhuma receita, pois, acredito que elas não funcionam. Vou falar daquilo que vivo no dia a dia da escola e da sala de aula. Em primeiro lugar o professor precisa compreender o seu papel enquanto profissional da educação, ele tem uma formação específica por isso é capacitado para tal função, nesse sentido, o aluno estabelece uma relação com ele de aprendiz, valorizando seus conhecimentos. Da mesma forma o professor irá perceber o aluno enquanto sujeito apto a construir conhecimentos a partir de suas experiências. Em segundo lugar, é fundamental que se crie uma relação dialógica que busque a diversidade de ideias numa perspectiva de debate livre com argumentos coerentes, visto que, na educação trabalhamos com possibilidades e não com certezas absolutas. E para finalizar, o professor nesse processo todo, tem que assumir o papel de mediador e esclarecedor nos debates sobre conceitos e conhecimentos específicos, desconstruindo julgamentos ou opiniões equivocadas construídas a partir do senso comum (PF1, 2014).

Uma das coisas mais marcantes dessa questão foi apontada pelo PF2 quando diz que não trabalha com receitas, elas não funcionam. Compreendemos que nossa realidade educacional ainda perpassa pela cultura da transmissão de conhecimentos, a decoreba e a reprodução. São fenômenos que castram o desejo pelo conhecimento crítico. Vivenciar suas próprias descobertas quando é instigado é prazeroso para o aluno e significativo para o professor. Essa cumplicidade entre os sujeitos e o contexto da sala acaba transcendendo os muros da escola, pois o aluno, tomado pela alegria de compreender o mundo e a si mesmo, transforma e se transforma no seu meio social.

Segundo Valle (2008), a filosofia enquanto ciência na busca da libertação do homem dá possibilidades do sujeito descobrir e reconhecer aspectos fundamentais da vida a partir do conhecimento. Tal apontamento feito pela autora reforça as ideias dos sujeitos professores quando falam das vivências significativas com o conhecimento e as possibilidades de viver em liberdade.

Afinal, não é raro que o encontro com a beleza inefável ou com o conhecimento perfeito ceda lugar à descoberta, mais rápida ou postergada conforme cada um, de que os “ganhos” que pensávamos haver feito nos escorrem pelos dedos. Assim, eu não hesitaria em adotar para o campo da formação humana a exigência a que se refere Aristóteles, ainda no início da

Ética a Nicômaco: a de que o objeto visado pela reflexão possa efetivamente concernir à prática e ao “uso” humanos. Não se trata, é claro, de restringir o campo do pensável ao que já está dado e apropriado em nossa realidade cotidiana, longe de lá: o objeto que nos interessa *deve ser buscado*, porque em caso contrário não haveria sentido em se recorrer à reflexão; mais ainda, ele deve ser *continuamente buscado*, na medida em que ele existe em e por esse movimento de busca e não como um saber de que poderíamos nos apropriar definitivamente, de uma vez por todas (VALLE, 2008, p. 495).

Diante disso, acreditamos que a humildade é uma das características mais marcantes na postura do professor em sala de aula. Reconhecer o outro e se reconhecer enquanto sujeito condutor e intermediador das mais simples situações até as mais complexas no relacionar-se com o outro. As interações quando afetuosas e respeitadas abrem caminho e criam possibilidades de fortalecimento das bases de respeito e, principalmente, da construção de conhecimentos significativos.

5 CONSIDERAÇÕES QUE MARCAM O ENRELAÇAMENTO AFETIVO NOS PROCESSOS DA FORMAÇÃO E DO APRENDIZADO

Imagem 6 – Paulo Freire



Fonte: Disponível em: <http://carmenlopes-vec2-usp.blogspot.com.br/>.

A aprendizagem é um processo construtivo que envolve o conhecimento pessoal, coletivo e social a partir de vivências significativas vivenciadas em um contexto de complexidades. Um entrelaçamento de dimensões que engloba o afetivo e o cognitivo, onde o sentimento e o pensamento se fundem, desmistificando a ideia de superioridade de um sobre o outro, ressignificando permanentemente o modo de compreender o mundo e os fenômenos que nele acontecem.

Desse modo, a construção do conhecimento ocorre numa lógica da prática reflexiva com trocas, envolvendo o cognitivo, o afetivo, o racional, o pessoal e o coletivo. Compreendemos que a aprendizagem é social mediada por elementos culturais, com isso, abre-se novas possibilidades para o fazer pedagógico do professor para o sujeito aprendente. Com tal perspectiva, o que ensinar, na forma de conteúdos, dá espaço ao como ensinar, buscando-se novas formas, maneiras e modos.

Quando falamos em sujeito, logo pensamos em Paulo Freire, que aponta o ser humano como histórico e inacabado nesse processo da construção do conhecimento. Referenciamos-nos a Freire, filósofo e educador contemporâneo, por contribuir significativamente nas direções da formação, da prática e dos processos de aprendizagem no campo educacional brasileiro. Ele deixou muitos ensinamentos,

entre eles, a máxima de que a tarefa de uma educação libertadora é expulsar a sombra da opressão que esmaga o homem (FREIRE, 1991).

Por essa perspectiva, pressupõe-se que a prática pedagógica precisa superar a disciplinarização dos corpos, vencer o controle dos sistemas e das hierarquias, para que a escola possa conduzir um trabalho que ajude na conquista da liberdade do ser humano. Através disso o aluno é capaz de se tornar sujeito de suas ações no mundo, um cidadão crítico e reflexivo, ciente de seus direitos e deveres e de sua condição de responsável pela transformação da sociedade a partir do lugar que habita.

É fundamental que o professor parta do princípio freiriano de que o sujeito é um ser de relações e não só de contatos, ele não apenas está no mundo, mas em relação constante com o mundo. O sentido de estar com o mundo resulta de sua relação dialógica com os fenômenos da sua realidade, que o faz um ser histórico e inacabado. Portanto, a sala de aula é, sem dúvidas, um espaço de encontros culturais, no qual os sujeitos possam expressar suas ideias e sentimentos. Tal perspectiva envolve uma prática pedagógica comprometida com os entrelaçamentos afetivos e o reconhecimento mútuo.

Desse modo, o aprendizado de uma prática pedagógica que respeite a democracia e da cidadania em sala de aula pode, com o tempo, transcender para o contexto da escola e mais tarde os muros da própria instituição. Essa é uma condição básica para que todos sejam sujeitos do processo de aprendizagem. Principalmente quando vivemos em uma época em que se procura responder a uma série de questões levantadas, a partir dos conflitos e da complexidade social da contemporaneidade.

Nesse entrelace cultural e afetivo, buscamos, entre outras coisas, a liberdade do sujeito e a democratização dos processos educativos. Para isso é fundamental repensarmos a prática do professor, visto que sua postura diante do aluno é o começo de uma possível transformação no modo de ver o mundo e as coisas que se movem a seu redor. Desse modo, superar limites impostos pelas complexidades sociais da atualidade é também elaborar um pensamento crítico sobre práticas pedagógicas engessadas que, de um modo geral, cristalizaram-se nos processos e nas estruturas do sistema de educação.

Segundo Kohan (2002).

A educação é um mundo de transcendências, é sempre este e aquele mundo. É também um mundo de indivíduos, onde só conta se foi este aluno ou aquela aluna, João ou Milena, quem adquiriu tal competência, fez o dever de casa ou jogou o giz na professora. Não se trata de dizer ou não dizer João ou Milena, mas da importância que se dá ao dizer João ou ser Milena. E a educação é um mundo onde dizer João ou ser Milena, onde dizer e ser "eu" se toma cada vez mais importante. A educação é também a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior. A educação supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da vida singular, do acontecimento, da potência. A educação obtura os acontecimentos, é o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle (KOHAN, 2002, p. 126).

Quando pensamos em formação docente e educação libertadora, nos deparamos com a necessidade da desconstrução desse dualismo massificador que aponta Kohan (2002). Uma das primeiras tarefas a ser encorajada no professor de Filosofia, principalmente no que se refere à relação com seus alunos, é a busca de um equilíbrio entre o cognitivo e o afetivo, a razão e a emoção, do real e do imaginário, pois eles se complementam e não competem entre si.

Presumimos que o docente, antes de tudo, sujeito histórico e inacabado, compreende que o sujeito aluno é constituído pelas relações com as culturas decorrentes de sua trajetória histórica. Na compreensão de Arroio (2000), é pela própria experiência humana, pelo convívio familiar, pelas interações no contexto da sala de aula e pelas relações sociais é que nos constituímos sujeitos, pois é fato que ninguém nasce feito. Para o autor, não nos fazemos humanos, aprendemos a ser. Dessa forma, todos, de uma forma ou de outra, passam por longos processos de aprendizagem humana. O acerto ou o erro não significa necessariamente o fracasso, mas a certeza de que a busca é permanente, pois no processo de aprendizagem também há sucesso e fracasso (p. 53).

Encontramos em Arroio (2000) uma ponte de reflexão para os conflitos entre professor/aluno diante das complexidades que envolvem o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a busca pela liberdade. O autor aponta que não podemos mais adiar a tarefa de se criar estruturas escolares e profissionais que deem conta de um projeto com processos de aprendizagem e construção de conhecimentos menos desumanos (p. 61).

Para isso, é fundamental que o professor busque outras práticas, outras concepções, procurando tornar o espaço da sala de aula e o contexto da escola

mais humano. O docente precisa pensar e acreditar que é possível construir uma escola menos desumana para os professores e para os educandos.

Acreditamos que o professor que estimula o pensamento em uma perspectiva da amorosidade e do reconhecimento do outro sabe que educar é também considerar o afetivo em um processo que revela saberes, pois a educação que liberta não nega o pensar. Esteves (1995) situa o professor no processo histórico que causou toda a transformação do sistema educativo da atualidade, possibilitando-lhe uma reflexão acerca da sua prática frente às novas complexidades da contemporaneidade.

Compreendemos que é preciso dialogar, pensar e refletir sobre as diferentes culturas, as coisas que movem o mundo, sobre a vida e o cotidiano. Essa necessidade se dá pelo fato de estarmos em um processo de buscas.

Existe uma relação das falas dos sujeitos da pesquisa com o pensamento de Kohan (2002), quando aponta que “Perdemos há muito tempo, se é que alguma vez a tivemos, a paixão de pensar. Faltam-nos garra e fortaleza no pensamento” (p. 128). Acreditamos que grande parte dos conflitos em sala de aula desapareceria se o pensar fosse uma situação comum entre alunos e professor.

Pecotche (2005) diz que:

Os pensamentos, apesar de sua imaterialidade, são tão visíveis e tangíveis como se fossem de natureza corpórea, já que, se é possível ver com os olhos e palpar com as mãos físicas a um ser ou objeto desta última manifestação, os pensamentos podem ser vistos com os olhos da inteligência e palpados com as mãos do entendimento, capazes de comprovar plenamente sua realidade subjetiva (PECOTCHE, 2005, p. 55).

O pensar não é um campo de pensamento desconhecido e todas as pessoas podem exercer o ato de pensar. Desde que se faça uma linha de raciocínio claro e objetivo para questionar e responder uma determinada situação. O pensar emerge naturalmente das circunstâncias cotidianas do sujeito quando se questiona sobre si, sobre os outros e tudo que o cerca. Porém, pensar sobre um determinado problema não significa, necessariamente, encontrar uma resposta única e verdadeira, aceitar a crítica e outras possíveis justificações faz parte da construção do sujeito.

Dessa forma, pensar permite ao sujeito construir uma perspectiva de mundo de acordo com suas metas e aspirações na troca com o pensamento do outro. Ele pode ser considerado como a expressão do espírito humano, pois através de ideias e representações revelam os anseios, os desejos e as compreensões do mundo.

No processo de aprendizagem, o pensamento é essencial, ele representa a base construtiva do conhecimento. Além do mais, o pensamento tem um papel fundamental como meio de conscientização. A atividade de pensar dá ao sujeito a capacidade de se conhecer, ao mesmo tempo em que cria elementos para compreender e conhecer o mundo em um processo constante de avaliação.

Na condição de pesquisadores, podemos considerar que o ato de levar alunos a responderem um questionário a respeito de seu cotidiano em sala de aula já estabeleceu uma situação de pensar. As respostas foi uma situação de repensar sua postura diante do mundo e do outro. Agora resta ao docente fazer desse momento de reflexão uma oportunidade de mudanças. Para isso, é fundamental que o professor de Filosofia pense o contexto em que estão inseridos esses sujeitos e repense sua prática pedagógica, apontando novas possibilidades de mudanças no processo de aprendizagem e da construção do conhecimento, tornando a sala de aula e as trocas de vivências uma situação prazerosa e instigante.

Esse processo de mudança não pode acontecer descolado da realidade cultural dos sujeitos, visto que a evolução da sociedade permitiu a esses sujeitos acesso a informações e conhecimentos, eles não vem para sala de aula como folhas em branco para serem preenchidas. Eles já possuem uma história construída por elementos de ordem positivos e negativos, sobretudo de grandes complexidades. O professor como mediador dessa complexidade tem um papel essencial na busca por respostas ou possibilidades de transformações.

Somos conscientes dos desafios que vive o professor de Filosofia no seu contexto profissional: baixo nível intelectual e cultural da grande maioria dos alunos, políticas educacionais, condições de trabalho e salarial. Além de contornar tais fenômenos, tem que compreender que as possibilidades de mudanças significativas estão atreladas ao entendimento de que, nos espaços escolares, o processo de desenvolvimento cognitivo e humano do sujeito não pode acontecer descolado da realidade cultural através de um equilíbrio entre o cognitivo e o afetivo.

Para isso, é preciso romper com práticas que isolam os sujeitos, deixando-os de fora dos processos. Do contrário a sala de aula acaba fragmentada, estabelecendo uma situação de competição de egos, vaidades e indiferenças. Para Maturana (2004), a formação educativa, nessa perspectiva fragmentada, não é um exercício de caráter natural/biológico. A rivalidade afasta os seres humanos,

comprometendo as relações de amorosidade e de respeito. Da mesma forma que interfere na capacidade de aprendizagem e de autonomia do sujeito.

A interação no espaço da sala de aula a partir de uma olhar com base na interculturalidade e na amorosidade pode criar condições para que todos os sujeitos aprendam e tenham oportunidades de se expressarem e articularem-se em torno de seus interesses e dos interesses coletivos. De forma a elevar os conflitos a níveis de debates democráticos como pessoas que pensam diferente, mas que respeitam as demais opiniões. Para isso, deve-se favorecer o diálogo como princípio básico do reconhecimento do outro e da democracia.

Ninguém vive plenamente a democracia, nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 1993, p. 88).

A relação docente/discente tem que ser calcada em elementos que contemplem a democracia e o diálogo como fatores fundamentais. Um exercício constante na prática do professor que encontra base, sentido e significado em ambientes abertos que favoreçam as trocas de vivências significativas entre sujeitos.

Tais considerações alimentam o desejo que a sala de aula, como a que foi exposta pelos alunos da pesquisa, se renove e se transforme pedagogicamente, visto que há um sentimento entre eles que expressa o desejo de mudanças, tanto na qualidade de ensino, no aprender e na postura afetiva entre os sujeitos. Tais transformações devem ser contempladas em todos os sentidos possíveis: na prática pedagógica e seus conteúdos, nas relações afetivas e cognitivas entre professor/aluno, no engajamento de seus sujeitos na determinação em cumprir metas e objetivos coletivamente firmados.

Com tais apontamentos, é possível compreender que o entrelaçamento afetivo é uma busca antecedida de muitos fatores e elementos que dependem da ação de cada um fortalecendo o coletivo. São as partes constituindo o todo. Sendo que a busca pela convivência amorosa tem uma finalidade, o aprender, que se apresenta como trampolim para a autonomia, liberdade e emancipação como ser humano em sociedade.

Na condição de pesquisadores, podemos até justificar que o sujeito aprende indiferente de lugares e métodos utilizados no processo, mas o aprender em

comunidades a partir de trocas de ideias e vivências contribui e fortalece a concepção de interculturalidade, construída na diversidade de pensamentos. Kohan (2002), em suas reflexões sobre a perspectiva do aprender, comenta que:

O aprender está no meio do saber e do não saber. No meio. Para aprender há que se mover entre um e outro, sem ficar parado em nenhum dos dois. Aqueles que sabem e aqueles que não sabem não aprendem, não podem aprender. O aprender está no fluir do movimento do pensar, nos prisioneiros que continuam presos na imanência do interior da caverna e não naquele que se libertou para apreender a ideia transcendente. Aprender é uma velocidade, um movimento infinito e ilimitado. Mas não é o discurso da enormidade do saber humano nem a dualidade socrática que nos autoriza a descrevê-lo assim, pois não há deuses que saibam mais do que os seres humanos nem há nada que saber. Há, sim, a possibilidade de unir à diferença à diferença. É isso que significa aprender (KOHAN, 2002, p. 129).

É ampliando esses espaços de exercício da democracia e do diálogo que se pode garantir a oportunidade de aprender como o mundo se movimenta da mesma forma que as coisas se manifestam em sua volta.

Acreditar na capacidade e na potencialidade de cada sujeito no processo de busca pela mudança é criar condições para que o pensamento tome forma e movimento de reconhecimento do outro, assim como no prazer consciente de doar-se às causas humanas e solidárias. Acreditamos que sujeitos felizes e realizados são mais propensos a provocar a mudança, pois ela sempre vai começar por e através do sujeito e depois a sua volta.

Para o professor de Filosofia, tais reflexões são excelentes exercícios para incentivar seu aluno na busca pela autonomia. Para Freire, o docente pode “saber que devo respeitar à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 61).

Defendemos uma prática pedagógica que valorize a cultura e a afetividade ao trabalhar o cognitivo nesse processo do saber e do aprendizado. Além disso, as relações de amizade e respeito entre professor/aluno, nesse processo da construção do conhecimento, são fundamentais para a desconstrução de valores e culturas engessadas, criando possibilidades de novas posturas diante das diferenças que marcam o contexto de nossa sociedade contemporânea. Pois, acima de tudo, deve-se priorizar o ser humano como ser histórico e inacabado, sempre disposto a aprender e reaprender.

Acreditamos ser importante o professor estimular, desde a primeira infância, o pensar, como forma de reflexão diante dos fenômenos da vida. Tal postura

valorizará o modo como o sujeito perceberá as demais culturas e, com isso, compartilhará suas vivências de forma transparente em busca de trocas significativas com o outro.

Outro ganho nesse processo está vinculado à ideia do sujeito sentir-se a vontade confiante em expor suas dificuldades cognitivas, afetivas e sociais, revelando ao professor o sujeito com o qual ele terá que interagir mais, possibilitando, assim, a criação de múltiplas atividades de interação com os alunos, sendo essas pensadas e elaboradas a partir de suas realidades sociais e culturais.

O professor que assumir uma postura conivente e desinteressada continuará a fazer do seu trabalho pedagógico um ato contraditório diante as necessidades de mudanças tão evidentes na fala dos sujeitos da pesquisa. Na atual conjuntura cultural, não há espaço para conformismo, insegurança e faz de conta, é hora de provocarmos mudanças. E nossa tarefa como pesquisadores é discutir e apontar o entrelaçamento afetivo e a interculturalidade como possibilidades nessa busca pela formação docente e no processo de aprendizagem, emancipação, autonomia e liberdade do ser humano.

A formação do professor de Filosofia implica no desenvolvimento de uma prática pedagógica que forme cidadãos com a capacidade de controlar a economia, o Estado e a política. Que sejam protagonistas de suas vidas e de suas histórias e façam a diferença nas mudanças sociais desejadas. Basta de sujeitos controlados pelo mercado do consumo e pela ânsia mercadológica, onde o que importa é o status conquistado pelo dinheiro e, para isso, um diploma apenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor de Filosofia, dentro do universo da formação docente, carece ser abraçada por aspectos da interculturalidade e da amorosidade. Evidências apontadas pelos sujeitos da pesquisa apontam o desejo por uma relação mais conectada pelo afeto, respeito e reconhecimento na relação professor/aluno. Tal perspectiva é decorrente dos conflitos vivenciados em sala de aula no processo da aprendizagem e construção do conhecimento, visto que, de um modo geral, a academia e sua atual política de formação do professor de Filosofia ainda não está dando conta dessas novas exigências com relação ao entrelaçamento afetivo e cognitivo na prática pedagógica do professor com seu aluno.

As mudanças, nesse processo formativo e da prática docente, devem ser acompanhadas de situação na qual cada cultura seja percebida como elemento significativo no contexto das outras, através de um processo instigador da curiosidade pelo outro. Para o sucesso dessas reflexões, é fundamental a compreensão desse intercâmbio entre ambas as culturas como fonte de liberdade. Trata-se de um processo que envolve, de forma par, contribuições tanto intelectual como afetivo.

Dessa forma, a maneira como devemos nos posicionar perante as novas demandas da formação, da prática e das relações entre professor/aluno, vai apontar para as transformações significativas que começam no *lócus* de atuação do docente. Os paradigmas são superados pela ação do homem, a partir da sua realidade, imediata às necessidades de evolução social e da preservação da liberdade e do afeto uns pelos outros.

Entre as experiências, como professor de Filosofia, e a realidade cultural e histórica de alunos em sala de aula, na comunidade onde atuamos, cada vez mais encontramos motivações para buscar novas possibilidades de fazer do aprendizado uma fonte de prazer e liberdade. O potencial existente em nossos alunos e instituição de ensino e aprendizagem é comparado a um iceberg, só estamos visualizando o que está à amostra, mas existe um emaranhado de realidades, experiências, culturas, conhecimentos etc., prontos para emergir. É justamente nesse ponto que nosso trabalho vem se empenhando, mostrar esse potencial imerso e latente dos sujeitos. O gigante precisa vir à tona e mostrar sua potencialidade,

justamente aquilo que buscamos: criação, mudança, autonomia, solidariedade, liberdade etc.

Por isso, apontamos a formação docente como elemento fundamental nesse processo de mudanças, tendo a interculturalidade e a amorosidade como alavancas de apoio para tal emersão, mostrando toda a energia para a transformação expressiva. Nessa ação, a prática pedagógica emancipadora é fundamental para compreendermos a prática como práxis, instrumento de ação do professor de Filosofia, que pode determinar a transformação da realidade e da vida do aluno, assim como das estruturas sociais. Arte pela qual uma ideia ou capacidade é executada ou praticada, transformando-se em parte da experiência vivida.

O que visualizamos com isso é, além do ensino em nível intelectual, que as ideias sejam postas à prova e experimentadas no mundo real, seguida de uma contemplação reflexiva e amorosa. Desta forma, os conceitos abstratos conectam-se com a realidade de cada sujeito. Assim, percebemos a prática pedagógica libertadora do professor de Filosofia como sendo uma ação reflexiva em um processo cíclico de aprendizagem experimental.

Com essa visão apaixonada no processo da formação docente, podemos apontar outro elemento essencial dessa busca incessante, a academia e seu processo formativo do professor de Filosofia. E nada mais coerente do que começarmos pelas críticas que não revelam muitos sabores, apesar de concordarmos que evoluímos nas últimas décadas em termos de infraestruturas e acesso à formação de docentes, ainda estamos lutando contra o que podemos chamar de normatização. Um termo que traz sofrimento, impedindo de forma irracional a condução do desejo no interior de cada um, interrompendo o fluxo evolutivo, atrasando, assim, a conquista de novos horizontes, novas descobertas, colocando entraves na liberdade e na felicidade do sujeito contemporâneo. Por mais que doa, são fenômenos que compõem parte do cenário de nossa academia. Com a normalidade institucional, não é apenas o indivíduo que deixa de realizar o seu potencial criador, mas o próprio conhecimento.

Hoje, de um modo geral, a baixa produtividade do formador de formadores se mede pela quantidade de publicações, e não pela sua práxis em sala de aula. Nos dias atuais, a obsessão por publicações já atingiu o slogan “publique ou pereça”. Nossa sugestão é que os formadores de formadores rompam com essa cultura e sejam mais “anormais”.

Poderíamos dizer que o sistema normatizador funciona para o professor formador como a avaliação no Ensino Básico funciona para o aluno. Uma avaliação que privilegia a reprodução de ideias e não de conhecimentos ou de pensamentos inovadores. Uma avaliação pela reprodução de conteúdos e não pelo aprendizado crítico e emancipador. É a normatização da meritocracia fazendo a sua maior vítima: o próprio conhecimento.

Por isso, não nos é tão surpresa percebermos o desconforto, tanto do professor de Filosofia, quanto do aluno quando se trata de refletir sobre fatos comuns do cotidiano, valendo-se de posições críticas fundamentadas em princípios coerentes de justiça, verdade, ética e valores. O senso comum prevalece na maioria das reflexões. Pensar é um ato que exige afeto, respeito pelo outro, determinação, responsabilidade e conhecimento do mundo e de si mesmo.

No decorrer de nosso trabalho, a cada passo, a questão sobre a finalidade do mesmo ecoava como um alerta, nós, pesquisadores, estamos buscando legitimação em nossas pesquisas para atender as normas do sistema ou contribuir para a construção de conhecimentos? No momento, não percebemos outra forma de pesquisa se não a que estamos desenvolvendo, a partir de problemas reais no contexto da sala de aula, no ensino de Filosofia, os quais estão presentes cinco dias por semana durante dois semestres anual. Uma investigação real sobre fatos reais. É claro que poderíamos também buscar legitimação profissional com mais facilidade, escrever mais e mais sobre problemas cada vez mais desinteressantes e irrelevantes, ou a investigar mais e mais soluções que não funcionam, desde que atenda a normatização do sistema acadêmico de formação.

Questionar e reinventar o formato da pesquisa e a construção do conhecimento não é a realidade marcante no mundo acadêmico de hoje. Isso porque é forte a cultura da produtividade e da meritocracia burocrática, nesse sentido, pensamos que nós, pesquisadores, precisamos ser mais corajosos e ousados. Para isso precisamos aprender a correr riscos e aceitar a possibilidade do fracasso, como elemento inerente do processo científico. A cultura da produtividade acadêmica penaliza o fracasso na pesquisa e a construção de conhecimento e o coloca como um elemento inaceitável, dessa forma, o pesquisador deixa de arriscar, passa a fazer o aceitável. Mas, o fato é, quem não arrisca não faz grandes descobertas.

De um modo geral, somos consequência desse processo normativo. Uns mais afetados do que outros, mas, de certa forma, todos com seus vícios. Temos um sistema acadêmico de formação de pesquisadores e de produção de conhecimento operando, ainda, em nível abaixo da excelência, fazendo com que o pensamento criativo e a iniciativa para o novo em nossas universidades fiquem em desvantagens perante o mundo. Continuar a luta por mudanças é o caminho para mudar aspectos dessa realidade, é a partir de nossas ações no lócus de atuação que vamos conquistar muitas glórias diante de um futuro promissor e glorioso que desejamos à vida intelectual dentro das instituições acadêmicas e escolares.

Nosso trabalho apresenta seus primeiros sinais dessa luta, precisamos parar e rever conceitos de formação e da prática do professor de Filosofia. E para isso, apontamos a interculturalidade e a amorosidade com elementos-chave na ação pedagógica e na relação professor/aluno em sala de aula. Os conflitos mostrados na fala dos sujeitos da pesquisa mostram que essa relação precisa ser melhorada urgentemente, do contrário, o ciclo vicioso da aprendizagem continuará reproduzindo sujeitos desconectados criticamente das mudanças culturais ao seu entorno e do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Z. M. M. B.; e SILVA, M. H. G. F. Dias da. Análise Qualitativa De Dados De Entrevista: Uma Proposta. **Revista Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, v. 2, fev./jul. 1992.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-|Imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Perspectiva: São Paulo. 2007.
- ENGELMANN, A. **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática 1978.
- ESTEVES, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In Nóvoa, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- BACHELARD, G. **El compromiso racionalista**. México: Siglo Veintiuno, 1985.
- BARCELOS, V. L. **Por uma ecologia da aprendizagem humana – o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana**. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, v. 3, n. 60, p. 581-597, set./dez. 2006.
- _____. **Uma educação nos trópicos: Contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**. Petrópolis, VOZES, 2013.
- FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire. In: OLINDA, E. M. B. de (Org.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- _____. **Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina**. 1. ed. Fortaleza - CE: Editora UFC, 2007.
- _____. O Problema é a Questão. In: FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. (Orgs.). **Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire II: reflexões e possibilidades em movimento**. Fortaleza: Edições UFC, 2009a.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação e afetividade na relação com o outro: contibutos da Perspectiva EcoRelacional. In: HENZ, C. I.; ROSATO, R.; BARCELOS, W. (Org.) **Educação humanizadora e os desafios da diversidade**. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 2009b. v. 1, p. 22-43. 108.

_____. **A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente**. Visão Global, Santa Catarina: Editora Unioesc, v. 13, p. 167-187, 2010.

_____. Educação, ambiente e humanização em Paulo Freire. In: FREIRE, P. **Teorias e práticas em educação popular – escola pública, inclusão, humanização**. SANTOS, J. M. C. T. (Org.). Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará - UFC, 2011a.

FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA. M. E. H. Formação do educador(a) ambiental numa perspectiva ecorelacional. In: MATOS. K. S. A. L. **Educação ambiental e sustentabilidade III**. Fortaleza: UFC, 2011.

_____. **Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil)**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar , São Carlos, SP, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

_____. **Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil**. - PQ/CNPq. Florianópolis, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo; ed. Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993.

FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**, 1995.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

HEGEL, G. W. F. **Lecciones sobre la filosofía de la história universal**. Trad. J. Gaos. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

HEGEL, G. W. F. **Ciencia de la lógica**. Trad. A. R. Mondolfo. 2. ed. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOHAN, W. O. **Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento**. Educação e Realidade, v. 27, n. (2), p. 123-130, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25922/15190>. Acesso em: 20/11/2014.

KUENZER, A. Z. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI (Org.). **Conhecimento Local e Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

LEITE, S., A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. **A Afetividade na Sala de Aula: um Professor Inesquecível**. SciELO - Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. **A Afetividade na Sala de Aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. 2005. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 20/11/2014.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LUNA, S.V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo. Cortez, 1989.

MAYR, E. **O desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança**. Brasília: Ed. UNB, 1998.

MATURANA, H.; ZOLLER, G. V. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MATURANA, H.; REZEPEKA, N. S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis. Vozes, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. Campinas, SP: Workshopsy, 1995.

_____. Entrevista Humberto Maturana. **Revista Humanitates**. v. 1, n. 2, nov. 2004. - ISSN 1807-538X. Disponível em: <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>. Acesso em: 20/062012.

_____. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MENGA, L. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: ed. Vozes, 1994.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In CASTRO, G. et al. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, p. 15-24, 1997.

NOVELLI, P. G. O conceito de Educação em Hegel. **Comunic, Saúde, Educ.**, v. 5, n. 9, p. 65-88, 2001.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992a.

_____. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, R. J. **Filosofia e Educação – de Sócrates a Habermas**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 98, p. 286-289, jan./abr. 2007.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1993.

PECOTCHE, G. C. B. **Logosofia, Ciência e Método**. 11. ed. Lição III. Editora Logosófica: São Paulo, 2005.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1964.

_____. **Epistemologia Genética**. Martins Fontes: São Paulo, 1990.

PHYSICIS, A. P. **A Base Material dos Sentimentos**. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n12/opiniaio/sentimentos.html>. Acesso em: 27 de outubro de 2016.

TAKEUTI, N. M.; NIEWIADOMSKI, C. **Reinvenções do sujeito social**. Editora Sulina: Porto Alegre. 2009.

VALLE, L. **Castoriadis: Uma Filosofia Para a Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.

ANEXOS

ANEXO A – TESE

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisador: Elvio de Carvalho
Orientador: Prof. Dr. Valdo H. L. Barcelos

TÍTULO DA PESQUISA:

**A SALA DE AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS
TRANSFORMADORAS: INTERCULTURALIDADE E AMOROSIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação do professor de Filosofia, para uma prática pedagógica emancipadora no contexto da sala de aula, tem como alicerce fundamental a interculturalidade e a amorosidade.

ANEXO B – TEMÁTICA



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisador: Elvio de Carvalho
Orientador: Prof. Dr. Valdo H. L. Barcelos

TÍTULO DA PESQUISA:

**A SALA DE AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS
TRANSFORMADORAS: INTERCULTURALIDADE E AMOROSIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

TEMA:

Levando em consideração o contexto da investigação, coloca-se o seguinte tema de pesquisa: A sala de aula como espaço de formação do professor de Filosofia por meio de trocas e experiências: interculturais e amorosas.

QUESTÃO DE PESQUISA:

A partir da temática proposta, definimos a seguinte questão geradora da pesquisa: como pensar uma formação do professor de Filosofia no Ensino Médio que contemple as vivências interculturais e amorosas no seu cotidiano da sala de aula?

OBJETIVO

Contribuir com elementos teóricos e epistemológicos para a formação do professor de Filosofia no Ensino Médio em uma perspectiva das trocas de vivências interculturais e de amorosidade em sala de aula.

Específicos:

I – Levantar elementos teóricos e epistemológicos para fundamentar os processos da formação do professor de Filosofia do Ensino Médio, tendo como base as vivências pedagógicas no contexto da sala de aula;

II – Buscar referências e dados teóricos das categorias interculturalidade e amorosidade, a fim de estudar se há possibilidades de reciprocidade nas trocas de vivências, docente/discente, que envolva o uso das mesmas no processo formativo, tanto do professor quanto do aluno;

III – Analisar, compreender e apontar possibilidades de resignificação da formação e da prática docente com base nas trocas de vivências interculturais e de amorosidade dos sujeitos da pesquisa.

ANEXO C – ROTEIRO DE QUESTÕES



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisador: Elvio de Carvalho
Orientador: Prof. Dr. Valdo H. L. Barcelos

TÍTULO DA PESQUISA:

**A SALA DE AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS
TRANSFORMADORAS: INTERCULTURALIDADE E AMOROSIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

QUESTÕES PARA ALUNOS:

Turma A

1 - Dê uma sugestão, o que você acha que melhoraria a relação entre os alunos e os professores?

2 - Se você fosse professor, o que gostaria de fazer com os alunos?

Turma B

1 - A partir de suas vivências escolares, descreva o que entende por postura coerente do professor em sala de aula e com a turma.

2 - Em sua opinião, o que entende por postura negativa do professor com os alunos e com a turma?

QUESTÕES PARA PROFESSORES:

1 - No decorrer do seu processo formativo/educativo, em sala de aula, descreva momentos que mais lhe marcou, levando em consideração fatos positivos e negativos.

2 - Relembrando momentos de interação entre professor e aluno, em sala de aula, você conseguiria identificar algum relato sobre experiências significativas da vida cotidiana, feitas pelo professor ou por alunos?

3 – Hoje, em nossa sociedade, busca-se, de um modo geral, a paz e o respeito entre as pessoas, a escola é um dos meios para exercitarmos a amorosidade e as trocas de experiências significativas da cultura de cada um, desse modo, como poderiam trabalhar, na prática, a paz, o respeito, a amorosidade e a troca de experiências da vida cotidiana entre alunos e professor?

ANEXO D – CARTA CESSÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR: PROF. DR. VALDO H. L. BARCELOS
DOUTORANDO: ELVIO DE CARVALHO

**A SALA DE AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS
TRANSFORMADORAS: INTERCULTURALIDADE E AMOROSIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

CARTA CESSÃO

Eu, _____

CI _____ CPF _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista escrita, no dia ____ de _____ do ano de dois mil e Dezesseis para o pesquisador Elvio de Carvalho e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria que detém a guarda da mesma. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta cessão, que terá minha assinatura.

_____/_____/_____ de 2016.

Assinatura

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (UFSM)**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Prof^o. Dr^o. Paulo Renato Schneider, Pró-reitor de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, autorizo o pesquisador responsável Prof^o. Dr^o. Valdo H. L. Barcelos e seu estudante Doutorando Elvio de Carvalho a recrutar os sujeitos-colaboradores de sua pesquisa intitulada “A SALA DE AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS: INTERCULTURALIDADE E AMOROSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE”. A referida investigação objetiva compreender os processos da formação do professor de Filosofia. Para tal, pretende-se entrevistar onze alunos e dois professores de uma escola pública da cidade de Santa Maria, RS.

Santa Maria, 09 de Dezembro de 2016.

Assinatura

ANEXO F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (ESCOLA)**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Prof^a. Maria de Lurdes Tavares, Diretora da instituição de Ensino Básico estadual, autorizo o pesquisador responsável Prof^o. Dr^o. Valdo H. L. Barcelos e seu estudante Doutorando Elvio de Carvalho a recrutar os sujeitos-colaboradores de sua pesquisa intitulada “A SALA DE AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS: INTERCULTURALIDADE E AMOROSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE”. A referida investigação objetiva compreender os processos da formação do professor de Filosofia. Para tal, pretende-se entrevistar onze alunos e dois professores desta instituição.

Rosário do Sul, 28 de março de 2016.

Assinatura